

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование логико-грамматических конструкций языка у детей
младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

датаподпись

Исполнитель: Буланова Анна
Андреевна полностью,
обучающийся _____ группы
ЛОГМ-1801-z

подпись

Научный руководитель:
И.А. Филатова, к.п.н.,
профессор

подпись

Екатеринбург 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	9
1.1. Общее недоразвитие речи как основное нарушение речевого развития детей.....	9
1.2. Характеристика логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	19
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	30
2.1. Принципы и организация логопедического обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	30
2.2. Анализ данных обследования логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи	38
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	46
3.1. Теоретическое обоснование и принципы коррекционной работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	46
3.2. Содержание логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	60
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	87

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема развития речи детей младшего школьного возраста с ОНР не теряет своей актуальности на протяжении многих лет, ведь именно в этом возрасте ребенок овладевает коммуникативными навыками в силу особой чувствительности к речевым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) отмечают обязательную логопедическую помощь детям с общим недоразвитием речи (ОНР). Развитие речи детей в норме и патологии подчиняется тем же законам и проходит одинаковые этапы. Но есть важные различия, которые позволяют говорить об общем недоразвитии речи младшего школьника, которые отражены в работах исследователей в области специальной педагогики (Б.М.Гриншпун, Т.В. Волосовец, И.А. Зимина, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова, Н.А. Никашин, У.К.Орфинская, Е.Ф.Соботович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская). Спонтанное речевое развитие детей с речевой патологией протекает замедленно и своеобразно, из-за чего отдельные звенья речевой системы долгое время остаются несформировавшимися (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.Б. Халилова). Дети с нарушениями речевого развития – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух и интеллект, но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон психики.

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР представлена в трудах Р.Е. Левиной, Т.Б.Филичевой, Г.В. Чиркина, О.Е. Грибовой и др. Как известно из специальной литературы, наиболее частыми в структуре дефекта у детей с речевыми патологиями являются трудности коммуникации,

негативные эмоциональные переживания при осознании ограничений, связанных с состоянием здоровья (В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова, Е.А. Грибанова). При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов языковой системы, относящихся к звуковым и смысловым сторонам. В то же время одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности логико-грамматической стороны речи. Формирования логико-грамматических конструкций представляет особую сложность в коррекционной работе, поэтому этой проблеме следует уделить особое внимание.

В целом в младшем школьном возрасте у ребенка уже сформированы речевые, двигательные навыки, элементарные умения художественно-изобразительной деятельности, развивается самосознание, которое является основой для использования коррекционных методик. Необходимость формирования логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР особое внимание обращали такие авторы как Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. Вопросами коррекции логико-грамматической стороны речи у младших школьников занимались Л.Н.Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина. Анализ специальной педагогической, логопедической литературы и педагогической практики свидетельствует об увеличении количества детей младшего школьного возраста с нарушениями психофизического развития (в частности, речи), что обуславливает трудности в овладении программами обучения и воспитания детей младшего школьного возраста в условиях образовательной организации, что трансформируется в недостаточную речевую подготовку детей и недостатки познавательной деятельности, поведения и личности ребенка в целом. Дети с нарушениями речи, а среди них и дети с ОНР, относятся к неоднородной и многочисленной группе, для которой овладение устной речью – путь развития, адаптации, интеграции.

Актуальность проблемы выявления особенностей сформированности логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР младшего школьного возраста обусловлена необходимостью построения наиболее эффективной коррекционной работы, требующей использования таких педагогических технологий, которые должны обеспечить детям гармоничное развитие личности, создание психологической базы для дальнейшего обучения и социальной адаптации.

Тема работы –Формирование логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: логико-грамматические конструкции языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: процесс формирования логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, экспериментальной проверке педагогических условий формирования логико-грамматической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР и создании экспериментальной модели педагогического воздействия в условиях образовательной организации.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ понятия общего недоразвития речи как основного нарушения речевого развития детей, раскрыть особенности логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи;
2. Охарактеризовать методику логопедического обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи;
3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования – при целенаправленной коррекционно-логопедической работе с детьми младшего школьного возраста с ОНР, предусматривающей создание специально организованной коррекционно-развивающей среды, проведения соответствующей предупредительной работы, учета особенностей состояния сформированности речи у детей указанной категории будет обеспечена положительная динамика в овладении умением грамматически правильной, связной и последовательной речи детей.

В соответствии с поставленными задачами использованы следующие методы исследования:

теоретические: анализ проблемы исследования, сравнение, обобщение и систематизация научных источников по философии, психологии, педагогике, которые дали возможность выделить теоретические подходы к исследуемой проблеме и определить основные научно-теоретические положения;

эмпирические: наблюдение, беседы, которые создали объективные предпосылки получения данных на широком круге испытуемых; проективные методы позволили выявить критерии, уровни сформированности исследуемого явления, особенности и факторы, влияющие на его оптимизацию;

педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), позволивший осуществить целенаправленное воздействие на объект исследования, определить и применить систему мер, направленную на формирование логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР;

статистические: математическая обработка собранных экспериментальных данных, их анализ позволили осуществить обобщение и систематизацию материалов исследования и выявить эффективность предложенной модели.

Опытно-экспериментальная база. Исследование осуществлялось в течение 2019-2020 гг. на базе МАОУ СОШ № 2 имени Ж.И. Алферова г. Туринска.

Научная новизна и практическая значимость результатов исследования заключается в разработке коррекционно-развивающей системы формирования логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР; уточнении понятия «общее недоразвитие речи», обобщении психолого-педагогических взглядов на проблему формирования логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР, осуществлении психолингвистического анализа проблем усвоения логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР.

Теоретическое значение исследования определяется в расширении научно-педагогических знаний в аспекте формирования логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР.

Практическое значение заключается в разработке работы по формированию логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР. Фактологический материал, положения и выводы, полученные в ходе исследования, могут быть включены в курсы теории педагогики в средних и высших специальных педагогических заведениях, в учебные пособия по педагогике для названных учебных заведений, для создания спецкурсов и семинаров по рассматриваемой проблеме, с целью обновления и углубления содержания соответствующих разделов. Теоретические положения и методические материалы представляют интерес для педагогов и родителей в их воспитательной работе.

Апробация результатов исследования осуществлялась путем практической педагогической работы в образовательной организации.

Структура работы обусловлена логикой исследования и состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Общее недоразвитие речи как основное нарушение речевого развития детей

Эффективный поиск путей преодоления речевых недостатков зависит, прежде всего, от наличия у педагога фундаментальных знаний этиологии и патогенеза нарушений, умения проводить качественную дифференцированную диагностику. Для достижения цели нашей работы считаем необходимым выяснить следующие понятия: нарушение речи, расстройство речи, недоразвитие речи, задержка речевого развития, нарушения речевого развития, задержка речи, аномалии речевого развития, тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи, алалия, афазия, ринолалия, дизартрия.

В наше время достаточно хорошо изучены нейрофизиологические механизмы речевых нарушений различной этиологии, активно изучается лингвистическая структура речевого дефекта. Проявления недоразвития речи учеными исследованы в различных аспектах: психолого-педагогическом, психолого-лингвистическом, медико-педагогическом, клиническом (Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Е.М. Мастюкова и др.). Ученые, занимающиеся изучением речевых расстройств дают следующие объяснения причин возникновения речевых нарушений. Нейропсихологи, опираясь на исследования речевых процессов, установили, что причиной речевых нарушений является относительная слабость одного из полушарий головного мозга [11]. Т. Визель, занимаясь изучением афазий в детей, считает, что

именно конфликт между полушариями головного мозга становится причиной речевых расстройств [11].

М. Жинкин, М. Зейман, В. Шкловский считают, что причиной речевых нарушений является нарушение взаимодействия между корой головного мозга и подкорковыми структурами. Логопеды и педагоги Ю.А. Флоренская, Ю.А. Поворинский, М.Е. Хватцев относят нарушения речи к неврозам [10].

Л.С. Выготский, рассматривая причины нарушения речи отмечал, что каждый телесный недостаток не только изменяет отношение человека к миру, но имеет социальные последствия, поэтому важна социально-психологическая реализация речи [18]. В «понятийно-терминологическом словаре логопеда» под редакцией В. Селиверстова нарушение речи определяется как отклонение от нормы, принятой в определенной языковой среде [7, с. 283]. В учебнике «Логопедия» под редакцией Л. Волковой, С. Шаховской нарушение речи определяется, как отклонение говорящего от языковой нормы, общепринятой в определенной языковой среде, обусловленное расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности.

С точки зрения коммуникативной теории расстройство речи – это нарушение вербальной коммуникации. Взаимоотношения, которые объективно существуют между индивидуумом и обществом в процессе речевого общения, оказываются нарушенными [9]. Авторы вышеупомянутого учебника различают понятия «недоразвитие речи» и «нарушение речи». При недоразвитии речи наблюдается качественно более низкий уровень сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом. Нарушением речи является расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности [12].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркин отмечают, что нарушение речи – обобщающий термин для обозначения отклонений от речевой нормы,

принятой в языковой среде, что частично или полностью препятствуют речевому общению, ограничивающие возможности познавательного развития и социокультурной адаптации [6, с.5].

Учеными разграничиваются понятия «нарушение речевого развития» и «задержка речевого развития». В отличие от нарушения речевого развития, при котором искажается сам процесс речевого онтогенеза, задержка речевого развития – это замедление темпа, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребенка [10].

М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепов в учебниках и пособиях по логопедии, кроме понятия нарушение речевого развития, используют понятие аномалии речевого развития, задержка речи, недостатки развития речи и тому подобное. Нарушение речевого развития определяется учеными как:

1) группа различных видов отклонений в развитии речи, которые имеют разную этиологию, патогенез, степень проявления;

2) одна из форм сложного когнитивного дефекта, который включает выборочное расстройство речевой функции и обусловленные им отклонения неречевых функций и процессов, которые носят различный характер в зависимости от степени, локализации пораженной функции, времени поражения, проявления вторичных отклонений, возникающих под влиянием ведущего дефекта;

3) как отклонение в речи говорящего, от языковой нормы, общепринятой в определенной языковой среде, и характеризуются тем, что:

а) самостоятельно не исчезают, а закрепляются;

б) не соответствуют возрасту говорящего;

в) требуют логопедического вмешательства в зависимости от их характера;

г) возникновение неправильной речи у ребенка может отражаться на его дальнейшем развитии, тормозя и искажая его [5].

Г.В. Чиркина отмечает, что для обозначения нарушений речевого развития используется широкий круг терминов, не всегда взаимозаменяющих друг друга и, которые не являются точными по смыслу: расстройства речи, дефекты речи, недостатки речи, патология речи, недоразвитие речи, отклонения речи [6].

По мнению таких исследователей, как М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, задержка речи – понятие условное. Оно используется для обозначения атипичного развития речи, при котором наблюдается отставание этой функции во всех ее структурных компонентах (фонетике, лексике, грамматике), независимо от степени носит временный характер и сравнительно легко ликвидируется при применении специально разработанной методики. Понятие задержка речевого развития включает все формы и разновидности речевых нарушений как функционального, так и органического происхождения [15]. При аномалиях речевого развития нарушается ход речевого развития, выявляется несоответствие нормального онтогенеза, отставание в темпе. К недостаткам развития речи относятся отклонения от нормального формирования языковых средств общения.

Под недостатками развития речи следует понимать отклонения от нормального формирования речевых средств общения. Понятие «недостатки речевого развития» включает в себя не только устную речь, но предполагает во многих случаях нарушения письменной ее формы (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Понятие «тяжелые нарушения речи» используется для обозначения речевых нарушений первичного характера без отклонений в состоянии физического слуха и интеллекта, характеризующихся своеобразием структуры нарушения (патогенеза) и особенностями клинической симптоматики. Применительно к тяжелым формам нарушения речевой деятельности, несмотря на различное происхождение и структуру дефекта, обнаружено единство проявлений, которые указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

На основе применения системного подхода к анализу речевых нарушений Р.Е. Левиной выделена определенная категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Понятие «общее недоразвитие речи» (ОНР) занимает особое место в понятийно-терминологической системе детской логопедии, которую используют для обозначения речевых нарушений.

В современной логопедической науке термином «недоразвитие речи» обозначают низкий уровень сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом [5]. Ю. Рибцун под общим недоразвитием речи понимает сложное речевое нарушение, проявляющееся в недостаточной или полной несформированности всех составляющих речевой деятельности (фонетико-фонематической, лексической, грамматической) на импрессивном и / или экспрессивном уровне, а также тех функций и операций, обеспечивающих усвоение языка (в частности, мыслительных функций и операций, функций восприятия, внимания, памяти и контроля различных модальностей), вследствие воздействия вредных экзогенных и / или эндогенных факторов на разных этапах развития (пренатальном, натальном, постнатальном) [9, с. 3].

Тяжелые нарушения речи были описаны и проанализированы Р.Е. Левиной на основе системного подхода к анализу речевой деятельности у детей [41]. Выделение в рамках психолого педагогической классификации речевых нарушений группы детей с ОНР позволило внедрить в практику систему фронтального коррекционного обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста.

По определению Р.Е. Левиной, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) [14]. У детей данной группы в большей или

меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстает от нормы, как по количественным, так и по качественным показателям; страдает связная речь.

В понятие тяжелых нарушений речи включаются наиболее сложные формы детской речевой патологии: алалия (понятие используемое в значении отсутствие или значительное системное недоразвитие всех сторон речи, что обусловлено локальным поражением коры головного мозга, возникшее в речевой период развития ребенка), афазия (термин, обозначающий полную потерю речи, или частичный системный распад всех сторон речи, вызванный локальным поражением коры головного мозга), а также ринолалия (нарушение тембра голоса и произношения фонем, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами периферического отдела речевого аппарата) и дизартрия (нарушение речи, причиной которого является нарушение иннервации периферийного отдела речевого аппарата, возникающее в результате поражения ведущего звена речевого аппарата; также, это понятие употребляется как название группы нарушений речи, возникающих в результате расстройств тех отделов центральной и периферической нервной системы, которые обеспечивают подвижность периферийных органов речи, мышечный контроль за процессом реализации речевой программы (группы нарушений, поскольку симптоматика каждой из форм дизартрии существенно отличает одну из них от другой)) – в тех случаях, когда оказывается одновременно недостаточность развития всех компонентов речевой системы [48].

К общему недоразвитию речи приводят различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном развитии, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка. Причины возникновения данного отклонения:

физические (проникающая радиация, электрошок, механические воздействия);

химические (алкоголь, курение, наркомания и т.д.);

биологические (вирусы, бактерии, токсины насекомых);

возраст родителей;

гормональные (иммунологическая несовместимость, резус-фактор);

наследственная патология, семейные формы патологии (могут быть наследственными и ненаследственными, обусловленными укладом или обычаями в семье, наследственной предрасположенностью);

органическое недоразвитие и поражение головного мозга во внутриутробном периоде, в момент родов (родовые травмы и асфиксии приводят к внутримозговым кровоизлияниям и могут захватить речевые зоны головного мозга);

нарушения периферических органов речи (поражение слуха, волчья пасть и т. д.);

болезни матери: токсикозы, акушерские патологии;

общая физическая ослабленность ребенка, внутриутробная патология, заболевания внутренних органов, рахит, нарушения обмена веществ;

социальная и соматическая ослабленность ребенка, повышенная нервная возбудимость, слишком шумная обстановка,

подражание и двуязычие.

Р.Е. Левина описала три уровня речевого развития детей с общим недоразвитием речи: первый, второй и третий.

Первый уровень ОНР. Речевые средства общения очень ограничены. Активный словарь детей составляет небольшое количество повседневных слов, которые нечетко произносятся. Характерно звукоподражание.

Переход ко второму уровню ОНР характеризуется увеличением речевой активности ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дети используют в общении простыми по

конструкции или искаженными фразами, обладают повседневным словарным запасом (преимущественно пассивным). В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно применение в речи местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопрос, с помощью педагога вести беседу по картинке, рассказывать о семье.

Третий уровень ОНР характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но требуют постоянной помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие объяснения. Самостоятельное общение продолжает оставаться тяжелым и ограничено знакомыми ситуациями. Звуки, которые дети могут правильно произносить изолированно, в самостоятельном языке звучат недостаточно четко. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых составляющих. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых речевых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и его предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

При описании характерных черт каждого из выделенных уровней учитывались следующие положения:

- уровни ОНР не являются застывшими образованиями;
- в каждом уровне можно найти элементы предыдущих и последующих уровней;
- в реальной практике редко встречаются четко выраженные уровни, так как новые элементы постепенно вытесняют предыдущие формы;
- у детей чаще встречаются переходные состояния, в которых сочетаются проявления следующего уровня и еще не изжитые нарушения.

Т.Б. Филичева выделяет четвертую группу тяжелых нарушений речи, для которой характерно развитие диалогов, совершенствование связной речи, практическое освоение грамоты, наряду с отдельными проблемами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкий, правила грамматики не усваиваются [5].

М.А. Савченко, А.В. Ястребова, Л.И. Трофименко также выделяют четвертый – нерезко выраженный уровень общего недоразвития речи. Это дети, которые не овладевают в нормативные сроки звуковой стороной речи, имеют незначительные отклонения в формировании лексико-грамматического строя речи. У таких детей повседневная устная речь в целом максимально приближена к норме, однако случаются одиночные ошибки, связанные с неточностями употребления отдельных слов, некоторых падежных окончаний и предлогов, определенные ошибки словообразования. Однако тщательное обследование, проведенное учителем-логопедом, позволяет выявить у ребенка недостаточный уровень готовности к усвоению в школе чтения, письма и теоретических знаний по родному языку.

Психолого-педагогическая классификация тяжелых нарушений речи (С.Ю. Коноплястый, Т.В. Сак) учитывает тип и степень нарушений отдельных компонентов речи. В этой классификации выделяют:

1) «Фонетическое недоразвитие речи» (далее ФНМ) – термин, что объединяет группу нарушений речи, при которых нарушено произношение фонем.

2) «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи» (далее ФФНМ) – термин, объединяющий группу нарушений речи при которых нарушенным является и процесс формирования произношения фонем и наблюдается неправильное восприятие звуков родного языка. Такое нарушение

характеризуется не только недостатками устной речи, но и проявляется в ошибках при письме и при чтении.

3) «Лексико-грамматическое недоразвитие речи» (далее ЛГНР) – термин, характеризующий недоразвитие у детей лексико-грамматической системы речи при достаточной сформированности фонетико-фонематического компонентов. Такое нарушение также сопровождается нарушениями письменной речи.

4) Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы [21].

М. Шеремет в учебнике «Логопедия» также выделяет четыре уровня четыре уровня языкового недоразвития при тяжелых нарушениях речи, отражающие типичное состояние компонентов речи в частности лексического [10, с. 236]. Но тяжелые нарушения речи – это не только непосредственно речевые патологии. Ученые выделяют как первичные нарушения, связанные с речевой патологией, так и вторичные нарушения, обусловленные ОНР. У детей отмечаются нарушения памяти, внимания, воображения, мышления. Трудности с развитием речи часто приводят к тому, что ребенок чувствует коммуникативную и информационную депривацию, что негативным образом сказывается на развитии его мышления, кругозора.

Итак, речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепета к развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. При этом необходимо учитывать то, что ОНР может наблюдаться при различных поражениях ЦНС и отклонениях в строении и функциях аппарата артикуляции, то есть при различных клинических формах нарушений устной речи. Таким образом, в концепции тяжелых нарушений речи находит отражение тесная взаимосвязь всех компонентов речи в ходе его аномального развития, но вместе с тем подчеркивается возможность преодоления этого отставания, переход на качественно более высокие уровни речевого развития.

1.2. Характеристика логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Речь, как общественно-историческое явление, сопровождающее все стороны бытия человека, обеспечивая успешность его адаптации, интеграции и социализации. Поэтому внимание к речевому развитию каждой личности не случайно, особенно, когда речь идет о детях с нарушениями речи. От уровня сформированности речи ребенка зависит уровень овладения учебной деятельностью, школьными знаниями, умениями и навыками в соответствии программными требованиями. Поскольку речь тесно связана с мышлением, то ребенок, который имеет нарушения речевого развития, не выполняет полноценно мыслительно-познавательную функцию, что отрицательно сказывается в дальнейшем на овладении чтением и письмом в начальной школе [6, с. 114].

В связи с этим, формирование устной речи детей младшего школьного возраста в психологической и педагогической литературе рассматривается в числе важнейших задач. На момент поступления детей в школу фонетическая сторона речи должна быть полностью сформированной, другие стороны продолжают активно развиваться. Как показывает практика, значительные трудности дети испытывают при овладении грамматикой языка, особенно той части, которая касается изучения сложных синтаксических конструкций, построенных на основе логико-грамматических отношений.

В методике обучения грамматике существует логико-грамматическое направление, основоположником которого был Ф.Буслаев. Ученый настаивал, чтобы ученик практическим путем узнавал обо всех формах речи в постоянных органических связях с мнением, им выраженным, поэтому советовал при знакомстве с грамматическими законами особое внимание

уделять наблюдению за языковыми явлениями на материале лучших литературных произведений, образцах живого народного языка [1, с. 26]. Представителями логико-грамматического направления были также и И.И.Срезневский, К.Д. Ушинский, В.П. Шереметьевский. Основные принципы в подходе к изучению грамматики, сложившихся в трудах К.Д. Ушинского, – связь теории и практики (использование грамматики в работе над орфографией и развитием речи учащихся), сознательное, а не формальное, усвоение грамматики, развитие логического мышления учащихся в процессе усвоения грамматического материала – нашли свое развитие в дальнейшем становлении методики изучения грамматики.

К сожалению, существует категория детей, которые, несмотря на все достижения современной науки в области обучения языку и речи, не способны полноценно овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками. Это дети с нарушениями речевого развития. Дети с нарушением речи относятся к неоднородной и многочисленной группе, для которой овладение как устной, так и письменной речью – основной путь личностного развития. Аспектами формирования и усвоения логико-грамматических структур у детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как А.Р. Лурия, И.А. Марченко, Е.Ф.Соболевич, В.Н. Тищенко и другие.

Многие ученые занимались проблемой изучения речи детей-логопатов младшего школьного возраста, но некоторые аспекты в вопросе усвоения логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи остаются недостаточно изученными и обоснованными, и это все обуславливает актуальность выбранной темы.

Термин «логико-грамматические конструкции» не раскрывается в словарях, но ряд авторов Л.А.Головей, А.Р. Лурия, Е.Ф. Рыбалко, рассматривают логико-грамматические конструкции как логику мышления, выраженную в грамматических категориях. Логико-грамматические конструкции – это сложные синтаксические структуры, которые выражаются в причинно-следственных, пространственных и временных отношениях.

Логико-грамматические конструкции четко можно разделить на два типа.

Первый составляют те, выражающие «коммуникацию событий». Как правило, это предикативно связанная система слов, которая только описывает определенные действия или указывает на определенные качества объекта. Примером могут служить конструкции типа «Человек говорит», «Собака лает» или более сложные предложения: «Мальчик ударил собаку», «Девочка пьет чай».

Вторым типом грамматических конструкций являются конструкции, выражающие «коммуникацию отношений». К ним относятся конструкции, которые используют или флективные средства выражения отношений (например, родовые атрибутивные «брат отца» или «отец брата»), или служебные слова (предлоги или частицы) типа «квадрат под кругом» или «круг под квадратом», или выражают отношения с помощью определенного порядка слов («платье задело весло» – «весло задело платье»), к этому же типу относится и ряд сравнительных конструкций («Ваня сильнее Пети», «Петя сильнее Вани») [6, с. 358].

Основой формирования синтаксических понятий является логическое мышление, поэтому оно неоднократно рассматривалось в психологии как составляющая речемыслительной деятельности. В психолингвистической науке доказано, что существует связь между логическими категориями (понятие, суждение) и языковыми единицами (слово, словосочетание, предложение). Изучение в школе синтаксиса имеет целью, во-первых, постепенно формировать у ребенка правильное представление о языке как особой сфере действительности; во-вторых, повышать уровень развития речи школьников. Основной задачей в работе над синтаксисом является формирование у младших школьников навыков правильного построения различных типов предложений и умение сочетать их в связное высказывание. Также отдельным видом работы является развитие у детей понимания и применения логико-грамматических конструкций, основанного на уже

сложившихся у детей умениях содержать основную смысловую ситуацию, выраженную в предложении [1, с. 28].

Понимание и воспроизведение различных синтаксических конструкций является сложным процессом, и включает в себя развитие мышления как в процессе порождения речевого высказывания: во время построения смысловой программы высказывания, выбора языковых единиц (слов, грамматических форм) в соответствии с их значением, контроля за построением речи; так и в процессе понимания высказывания, которое строится с одновременным учетом значением всех единиц, которые в него входят (слов, их последовательности, грамматического оформления, структуры предложения) и предусматривает взаимосвязь различных уровней анализа и синтеза [3, с. 112].

Итак, грамматические операции являются чрезвычайно сложными и требуют достаточно высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности.

Формирование грамматического строя речи, особенно синтаксической структуры предложения, осуществляется, как уже отмечалось, лишь на основе определенного уровня развития ребенка. Так, во время словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения рода, числа, падежа и т.п., поскольку, прежде чем начать использовать языковую форму, он должен понять, что та или иная форма означает [6, с. 41].

У детей с нормальным речевым развитием на начало обучения в школе уже сформирована грамматическая система русского языка: усвоены все грамматические категории (род, число, падежные окончания и т.д.), все грамматические формы. В речи ребенка присутствуют все типы как простых, так и сложных предложений с союзами и союзными словами. Младший школьник может легко создавать новые слова с помощью суффиксов, приставок, родственные и однокоренные слова. Овладевает навыками

коррекции и самокоррекции речи, замечает и исправляет грамматические ошибки [1, с. 221].

Характерной чертой речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями является общее недоразвитие речи, что выражается в неполноценности как звуковой, так и фонематической, лексической, грамматической сторон речи. В результате у большинства детей указанной категории наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, наблюдается задержка в формировании семантических полей [6, с. 332].

В младшем школьном возрасте одной из самых распространенных речевых патологий является общее недоразвитие речи, которое обусловлено несформированностью или расстройством на ранних этапах онтогенеза собственно речевых, психологических и нейрофизиологических механизмов при первично сохраненном слухе и интеллекте [6, с. 341]. У детей с таким диагнозом нарушаются все компоненты речевой деятельности, в частности употребление и образование инвертированных, сложносочиненных, сложноподчиненных предложений, понимание и образование пассивных синтаксических конструкций, предложений с парадоксальным смыслом. Эти нарушения возникают из-за недостаточности усвоения логико-грамматических отношений.

У детей с ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими осложнениями, чем овладение активным и пассивным словарями. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основании большего количества языковых правил [4, с. 5-6].

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием, но своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми этой категории проявляется в более медленном темпе усвоения основных понятий, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка,

семантических и формально языковых компонентов. Анализ речи детей с ОНР обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей возникают трудности, как в выборе грамматических средств для выражения мысли, так и в их комбинировании.

Развитие морфологической системы речи тесно связано с развитием не только синтаксиса, но и лексической системы, фонематического восприятия. Нарушение формирования грамматических операций приводит к большему количеству аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основным механизмом морфологических аграмматизмов проявляется в трудностях при выделении морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

В работах многих исследователей (Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирова, Е.Ф.Соботович, Т.Б. Филичева и другие) выделяются такие неправильные формы соединения слов в предложения у детей с ОНР:

1. Неправильное использование родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (многое ложков, мой бабушка, красный цветы);
2. Неправильное образования падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет две книг);
3. Неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);
4. Неправильное использование родовых и числовых окончаний существительных в прошедшем времени (дерево упала);
5. Неправильное использование предлогов-падежных конструкций (под стола, с стакан).

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

- 1) усвоение слов в их целостном виде;

2) овладение процессом деления слов на составляющие морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с ОНР более медленными темпами.

У детей с ОНР отмечается также нарушение формирования синтаксической структуры предложения, которое обычно проявляется в пропуске членов предложения, в неправильном порядке слов. Нарушение синтаксиса проявляется как на глубинном уровне, так и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами, которые участвуют в организации семантической структуры высказываний. На поверхностном уровне – в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении [4, с. 6].

Л.Е. Андрусишина отмечает, что основной контингент логопункта в общеобразовательной школе представляют ученики с ОНР III уровня. Контингент школьников с ОНР составляют не только логопаты, которые в дошкольном возрасте посещали специальные дошкольные учреждения, но и такие, кто не получал логопедической помощи. Ученые и практики относят этих школьников-логопатов в группу «риска»: из-за отсутствия своевременного коррекционного пропедевтического влияния они испытывают значительные трудности при усвоения программного лингвистического материала, что в дальнейшем оказывает негативное влияние на успешность усвоения всех общеобразовательных дисциплин в средних и старших классах.

У первоклассников с ОНР III уровня устная речь сравнительно развернутая и, в основном, достаточная для повседневного общения, но, несмотря на это, в грамматической системе речи остаются определенные особенности на морфологическом и синтаксическом уровнях. Практически необходимые грамматические формы и категории и синтаксические конструкции (род, число, падеж существительных и прилагательных, форма числа, лица и времени глаголов, согласование и управление, простые и

сложные предложения) в повседневной речи используются преимущественно правильно, но при усложнении заданий и при необходимости выразить мало знакомое отношение аграмматизмы легко появляются [2, с. 74].

Исследования Н.С. Жуковой состояния синтаксической системы речи первоклассников с ОНР III уровня показали, что дети понимают смысловые связи между словами в процессе понимания и составления предложений по отдельным сюжетным картинкам и их сериями, в достаточной мере отвечают на вопросы, относящиеся к отдельным содержательным компонентам, представленных на картинке или в наглядной ситуации (Кто? Что? Что делать? Чем? на чем? Кому? Куда? и т.п.).

Особенности развития синтаксической стороны речи детей проявляются в неправильном использовании предлогов при составлении предложений. Даже самые простые предлоги, такие как к, на, с, в, в отдельных предложениях то опускаются, то заменяются. Более сложные предлоги, такие как из-под, между, через, потому что вообще редко используются детьми [2, с. 66].

Для выявления объема усвоенных синтаксических конструкций ученые используют задания на повторение фраз различной синтаксической структуры. Во время воспроизведения логико-грамматических конструкций дети допускали ошибки, которые указывают на некоторые особенности в формировании и понимании смысловых связей между словами (синтаксических значений отношений). Также специфические ошибки допускали дети в процессе выполнения трансформационных операций (сужение, расширение объема предложения) [2, с. 70].

Е.Ф. Соботович, исследуя речь детей с ОНР III уровня, отмечала, что значительных трудностей испытывали дети во время понимания таких синтаксических конструкций: инвертированных, с косвенным порядком слов (Траву ест корова. Много грибов и ягод собрали дети в лесу. Хороший костюм шьет мама сыну в праздники.), пассивных конструкций (Собака привязана хозяином. Пушистая елка украшена красивыми игрушками.

Листья с деревьев сорваны сильным ветром.), сравнительных конструкций (Дедушка старший по отцу. Дерево выше, чем куст. На спортивном празднике девочки бежали быстрее мальчиков), атрибутивных конструкции (Собака хозяина. Хозяин собаки. Мамина дочь. Дочкина мама), сложных предложений с причинно-следственными связями (на деревьях распустились листочки, поэтому что стало тепло. Таня надела пальто, потому что стало холодно. Хорошо в лесу, когда выпадает первый снег). После повторения этих предложений, даже если они правильно воспроизведены, ребенку относятся вопросы, направленные на выяснение понимания содержания предложения [2, с. 25].

Автор, сравнивая различные категории детей, указывала на то, что шестилетние дети с нормальным речевым развитием повторяют, как правило, предложенные им конструкции в лексическом и грамматическом оформлении идентично предъявленному образцу, правильно понимают смысл повторяющихся предложений, осознают их общее смысловое значение или синтаксические отношения между словами, а дети с нарушениями речи воспроизводят предложенные конструкции, но часто пропускают главные и второстепенные члены предложения, несущие важную семантическую функцию, переставляют их неправильно грамматически оформляют некоторые слова, в целом нередко нарушают смысл всего, при этом ребенок осознает неправильно переданный смысл предложения [5, с. 65].

Большинство детей с ОНР III уровня правильно понимают и воспроизводят предложения, такие как: «Заяц убегает от волка. Волк убегает от зайца». Но при осложнении условий задачи (повторение одного предложения за другим, повторения за педагогом), ответы на вопросы (кто кого догоняет?), Дети допускают ошибки. Правильные ответы демонстрируют понимание сравнительных конструкций (Дедушка старше отца: кто старый, а кто молодой? - Молодой отец, а старый дедушка), хотя в данном случае присутствует семантическая подсказка [5, с. 68].

При понимании атрибутивных конструкций, выраженных притяжательным прилагательным и существительным, дети правильно понимают их содержание (Мамина дочь. Дочкина мама.). Но при различении идентичных по значению конструкций, содержание которых выражено синтаксическим отношением двух существительных (мама дочери, дочь мамы), показывают трудности в понимании этих отношений.

Дети с ОНР III уровня понимают сложные предложения с прямым порядком слов, содержащих причинно-следственные связи, например: «На деревьях распустились листочки, потому что стало тепло. Таня надела пальто, потому что стало холодно». Некоторые проблемы возникают в понимании сложных конструкций. Например, прослушав предложения «Мальчик поел после того, как пришел из школы», большинство детей после вопроса педагога «Что сделал мальчик сначала?» правильно понимают временные отношения между действиями мальчика, хотя и встречаются ответы: «Сначала мальчик поел». Определенные трудности в трактовке таких предложений связаны с пониманием и употреблением детьми сложных предлогов, а также с недостаточным уровнем речевого развития [5, с. 87].

Ученики правильно понимают смысловую ситуацию, но возникают ошибки в виде пропусков и перестановок членов предложения, изменения грамматической формы слова, что не нарушает общего смысла высказывания (Много грибов и ягод собрали дети в лесу – Много грибов и ягод собрали дети. Грибов много собрали дети в лесу. Хороший костюм шьет мама сыну в праздники – Хороший костюм шьет мама до праздника. Лесные звери готовятся к зиме – Лесные звери готовились к зиме. Листья с деревьев сорваны сильным ветром – Ветер сдул листик с дерева) [5].

Итак, выявленные недостатки в развитии синтаксической стороны речи показали, что у детей 6 лет с III уровнем тяжелыми нарушениями речи присутствуют простые предложения в собственных высказываниях; имеются обедненные и ограниченные синтаксические конструкции. Имеют место большие трудности, а иногда и полное неумение при расширении

предложения, самостоятельном конструировании сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. У детей указанной категории имеются затруднения в выборе грамматических средств выражения, их оформлении и комбинировании, что проявляется в самостоятельной речи. Таким образом, нарушение формирования логико-грамматических конструкций затрудняют процесс обучения в школе, поскольку грамматический строй является организующим центром речи.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Принципы и организация логопедического обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Цель – диагностика исходного состояния логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

С помощью диагностики выявляются психолого-педагогические особенности детей с общим недоразвитием речи для выбора приемов и методов воздействия на имеющиеся нарушения в процессе коррекционной и воспитательно-образовательной работы.

В связи с целью исследования был поставлен ряд конкретных задач:

1. Подобрать выборку испытуемых;
2. Отобрать комплект методик для диагностики изучения исходного состояния логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Проанализировать экспериментальные данные.

При проведении логопедического обследования учитывались общедидактические и специфические принципы, разработанных Л.С. Выготским, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовского, С.Д. Забрамной, О.Н. Усановой.

Логопедическое обследование проводилось с сентября по декабрь 2019 года на базе МАОУ СОШ № 2 имени Ж.И. Алфёрова г. Туринска.

Учебно-методическое обеспечение логопедического кабинета в исследуемом учреждении состоит из учебных программ,

учебников, учебных и методических пособий, учебно-наглядных пособий, игр, конструкторов, материалов для развития тонкой моторики, другого учебного оборудования необходимого для работы с детьми с ОНР, которое соответствует учебно-коррекционным задачам, возрастным особенностям развития и уровню общеобразовательной подготовки детей.

Размещение и сохранение средств обучения и учебного оборудования осуществляется в соответствии с требованиями учебных программ по разделам, темам и группам в соответствии с классификационным группам в кабинете.

Логопедический кабинет оснащен:

1. Пособиями и материалами:

- для развития мышления, памяти, внимания, представления, фантазии, тонкой моторики, физиологического дыхания, звукопроизношения;
- для обучения грамоте; предупреждения и преодоления дисграфии и дислексии; формирование лексики, грамматического строя речи, связной речи и др.

2. систематизированным иллюстративным материалом, который отвечает лексическим темам:

- предметные, сюжетные рисунки, серии картинок, картинки с действиями и др.

3. Картотекой:

- словесных, пальчиковых игр, игр на развитие коммуникативных способностей, стихов, загадок, чистоговорок, скороговорок, текстов для автоматизации звуков и др.

4. развивающие материалы:

- криптограммы, анаграммы, ребусы, шарады, головоломки и др.

5. Материалами детского речевого творчества:

- рассказы, истории, журналы, сказки, стихи и др.

Обследование проводилось за несколько встреч с детьми, учитывая возрастные и психологические особенности детей.

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходное состояние логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Количество детей, принявших участие в эксперименте, составило 20 детей. Состояние слуха и интеллекта в норме.

Эффективность коррекционной логопедической работы базируется на результатах диагностического обследования. В настоящее время существует множество методик изучения уровня речевого развития ребенка, включающих вербальные и тестовые задания. Они имеют разное количество этапов, проведение обследования может быть разным по временным отрезкам. Существуют методики для обследования детей с конкретными речевыми нарушениями. Существуют и различные подходы к обработке и интерпретации результатов. Все эти методики направлены на изучение ребенка с определенным уровнем речевого развития с учетом возрастных норм.

Во время проведения констатирующего эксперимента с целью изучения состояния сформированности логико-грамматической стороны речи у детей младшего школьного возраста нами были использованы следующие эмпирические методы: анкетирование родителей, тестовые задания (возраст ребенка от 6 до 8 лет) методики определения уровня речевого развития детей младшего школьного возраста О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой и методика диагностики речевого развития И.Н. Брушневской.

Рассмотрим эти методы более подробно.

1. В начале проводился сбор общих, медицинских сведений о ребенке (заполнение анкеты родителями ребенка). Была составлена речевая карта по методическим рекомендациям, на ребенка младшего школьного возраста. Эта карта включала в себя следующие параметры, которые исследуются у ребенка: общие сведения об окружении ребенка, языково-речевая компетенция (уровень сформированности логико-грамматической составляющей); состояние артикуляционного аппарата; просодическое

оформление речи; двигательное развитие; психологическая база речи; дополнительная информация. Данная карточка была нами модернизирована, исходя из специфики темы исследования.

2. Методика определения уровня речевого развития детей младшего школьного возраста О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой является наиболее релевантной задачей нашего экспериментального исследования. В первую очередь потому, что показатели речевого развития этой методики признаются большинством специалистов в области лингводидактики и логопедии в качестве основных. Выбор данной методики обоснован также тем, что в ней обязательно учитывается возрастной параметр 6-7, 7-8 лет. Кроме того, эта методика позволяет учесть и оценить различные виды речевой деятельности: как производительные – говорение, так и репродуктивные – аудирование. Тестовые задания предлагаемой методики определения уровня речевого развития детей младшего школьного возраста разработаны по междисциплинарным позициям, что позволяет интегрировать в единое диагностическое пространство множество различных параметров, которые следует учитывать при оценке речи детей. Оценить языковую продукцию ребенка во время проведения диагностической процедуры, учитывая сразу все параметры в комплексе, очень сложно. Поэтому каждое тестовое задание предполагает оценку речи ребенка не более чем по двум-трем определенным параметрам.

Наиболее четкому структурированию в практическом применении подвергаются задания, позволяющие оценить речь по таким параметрам, как:

- сформированность грамматической компетенции;
- сформированность логико-грамматической компетенции;
- сформированность фонетико-фонологической компетенции.

Для изучения языка детей на основе вышеупомянутых показателей ребенку предлагались специальные тестовые задания (пробы), которые были разделены на блоки по направлениям речевой деятельности младших школьников. Речевому тестированию предшествует небольшое

собеседование (ознакомительная беседа с ребенком), имеющего целью установление положительного эмоционального контакта, определение степени готовности ребенка к участию в коммуникации, умение адекватно воспринимать вопросы, давать на них ответы (однословные или развернутые), выполнять устные инструкции, осуществлять деятельность в соответствии с возрастными и программными требованиями и т.д. Кроме этого такая беседа позволяет составить общее представление о речи ребенка, его речевом опыте, наличии или отсутствии у него ярко выраженных трудностей в логико-грамматическом оформлении речевого высказывания. Содержание такой беседы определялось кругом познавательных и возрастных возможностей и интересов ребенка.

Также проведение беседы позволяет убедиться, являются ли возможные ошибки в речи лишь следствием обедненного представления об окружающем мире. Согласно данной методике, все вышеуказанные показатели речевого развития детей отражались в балльной оценке. Для удобства обработки информации исчислялся процент успешности выполнения каждого задания. Условно были выделены три уровня выполнения диагностических задач: низкий - 0-35%, средний - 36-70, достаточный - 71-100.

Методика диагностики речевого развития И.Н.Брушневской. Нами была использована серия диагностических заданий для определения уровня сформированности речевого развития у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, состоящей из следующих блоков:- обследование словарного запаса;- изучение грамматической составляющей речи.

Отбор речевого материала для диагностических срезов осуществлялся с учетом уровня речевого развития, речевого опыта детей, действующих программ коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи, общедидактических принципов научности, системности, последовательности, доступности и индивидуализации. Речевой материал

подбирался на русском языке. Основными критериями целесообразности отбора служили доступность, понятность слов в соответствии с уровнями речевого развития детей с общим недоразвитием речи, активная практика предварительного их применения. Это позволило обеспечить минимальную погрешность при обработке результатов, исключив ошибки, связанные с непониманием или недостаточным усвоением речевого материала. Методика проведения диагностических срезов предусматривает сообщение ребенку конкретной задачи, инструкции по ее выполнению, наличие стимульного материала, варианты помощи взрослого, критерии оценки результата работы.

Диагностические задачи предлагались детям дозированно, с учетом реального состояния показателей речевого развития, в максимально понятной форме. Обращалось внимание на то, как ребенок выполняет предложенную задачу: действует целенаправленно, обращается за помощью, пытается самостоятельно преодолевать трудности. Анализировался характер коммуникативного взаимодействия ребенка с педагогом в процессе выполнения задания: развернутость обращений, комментарии, их содержательное наполнение, логичность построения высказывания. Принималось во внимание, что речевое взаимодействие детей этого возрастного периода имеет ярко выраженный эмоциональный подтекст: привязанность взрослого или ровесника является стимулом к подражанию его речевого поведения. При необходимости детям предоставлялись объяснение, указание, повторение инструкции, приводились аналогичные примеры, наглядные образцы действий.

Выявление общих черт и закономерностей в формировании отдельных составляющих речевой деятельности, а также имеющихся механизмов нарушения происходило на основе количественного и качественного анализа полученного эмпирического материала. Количественный анализ основан на статистических методах расчетов. Качественный анализ экспериментальных данных осуществлялся путем сопоставления результатов выполнения игровых заданий детьми младшего школьного возраста с общим

недоразвитием речи и детьми с типичным речевым развитием этой же возрастной группы. В ходе исследования была использована яркая целесообразная наглядность. Подбирая конфликтные изображения или предметы для проведения проб, мы придерживались принципа сходства по признакам у обследуемых объектов.

Определить уровень сформированности логико-грамматической стороны речи детей младшего школьного возраста с ОНР возможно благодаря использованию критериального подхода, который позволит определить и обосновать критерии, показатели и уровни их сформированности.

1. Способность к словоизменениям, что выражают числовые, родовые, времени, падежные отношения.

- практические операции с морфемами,
- умение изменять грамматические формы слов;
- понимать их значение;
- правильно согласовывать слова в словосочетаниях и предложениях.

2. Способность к словообразованию – практические умения изменять грамматические формы слов, понимать их значение.

3. Использование синтаксически сложенной речи – умение составлять различные типы предложений):

- практические умения формирования различных типов синтаксических конструкций на уровне предложения: простого нераспространенного, простого распространенного.

На современном этапе развития логопедии разработаны нормативные показатели и критерии оценки речевого развития школьников, которые помогают объективно проанализировать и диагностировать состояние речи ребенка и выявить внутренние психологические причины и механизмы его нарушения. Условным эталоном такого оценивания в лексической и грамматической является психолингвистическая периодизация речевого развития ребенка с нормальным онтогенезом, что дает возможность

определить не только уровень речевого развития ребенка, но и выявить его отставание от возрастной нормы (Е.Ф.Соботович) Нормативным показателем развития логико-грамматической системы языка является усвоения и владение ребенком с нормальным речевым развитием последующих логико-грамматических форм: числовых форм существительных, глаголов, прилагательных; падежных окончаний существительных и прилагательных; личных форм глаголов; родовых форм глаголов, прилагательных; видовых категорий глаголов и тому подобное.

В младшем школьном возрасте происходит совершенствование владения грамматической стороной речи, усвоение системы морфологических средств оформления уже сложившихся грамматических категорий, традиционных форм, постепенно усложняется структура предложения. У младших школьников уровень морфологической системы речи является достаточно высоким, а также происходит овладение всеми грамматическими формами. К концу дошкольного возраста у детей типовые формы числовых форм существительных, глаголов, прилагательных в целом являются усвоенными. Однако имеют место и нетипичные единичные грамматические ошибки: смешивание производительного и непроизводительного форм числа существительных (дома, закрой), унификация окончаний множественного числа родительного падежа существительных (ручки, куклы) и т.д. (Л.И. Бартенева, Е.Ф.Соботович и др.).

Такое развитие обеспечивает ребенку практически полное понимание речи взрослых, а также возможность словесно оформить и выразить свои мысли. Определенные критерии сформированности логико-грамматической стороны речи у детей младшего школьного возраста являются условно эталонными. Опираясь на них, можно объективно оценить степень отставания ребенка не только в речевом, но и в умственном развитии. Уровень сформированности того или иного умения устанавливают (согласно

определенным критериям) как условную меру, которая позволяет понять явление и на этом основании дать ему оценку.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования устной речи, мы пришли к выводу, что уровень развития словарного запаса, грамматического строя речи определяется в зависимости от активности и самостоятельности выполнения заданий. Следовательно, в зависимости от правильности и самостоятельности оценивалось выполнение задач по трем уровням:

- достаточный уровень – ответы детей правильные, самостоятельные, полные, содержательные, не нуждались в дополнительных объяснениях и инструкций педагога;

- средний уровень – ответы детей правильные, полные, содержательные, использовалась незначительная помощь педагога в форме аналогичных примеров, объяснение значения слова, дополнительных стимульных (зрительных, слуховых) подсказок, выбора из нескольких вариантов ответа;

- низкий – задания выполнены неправильно или не выполнены вообще, несмотря на существенную помощь педагога.

Таким образом, с целью изучения сформированности логико-грамматической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР, нами проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа реализовалась в пределах 3-х этапов: подготовительного, собственно эксперимента, обработки и анализа результатов.

2.2. Анализ данных обследования логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Анализ документации, а именно заключения психолого-медико-педагогической комиссии показал, что у 100% детей (10 чел. ЭГ и 10 чел. КГ)

участников исследования в заключении указано «общее недоразвитие речи III уровня». Кроме изучения выводов ПМПК, нами был проведен анализ анкет родителей. Анализ анкетных данных позволил выяснить сведения о различных перинатальных патологиях, а также о патологиях, возникших в ходе беременности и в постнатальный период: 30% (6 опрошенных родителей) отметили нерезко выраженный токсикоз, который проходил во второй половине беременности, так же родители отмечали, что в родах была непродолжительная асфиксия. 50% (10 человек) опрошенных родителей отметили, что ребенок родился раньше положенного срока, был недоношенным или наблюдалась незрелость ребенка при рождении, 40% (8 родителей) заявили о кесаревом сечении при родах. Из опрошенных 60% (12 человек) отметили соматическую ослабленность ребенка в первые месяцы или годы его жизни, родители утверждают, что дети часто болели и болеют различными частыми простудными заболеваниями ОРВИ, ОРЗ и так далее. При заполнении анкеты отмечено так же, что дети переносили в раннем возрасте такие инфекционные заболевания как крапивница, бронхит, ветрянка.

С целью установления положительного эмоционального контакта, определения степени готовности ребенка к участию в коммуникации, умения адекватно воспринимать вопросы, давать на них ответы (однословные или развернутые), выполнять устные инструкции, осуществлять деятельность в соответствии с возрастными и программными требованиями и т.д. нами была проведена ознакомительная беседа с детьми.

В ходе беседы были выявлены следующие особенности развития речи младших школьников с ОНР. Многие дети с ОНР испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. У большинства детей при этом отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушение связи слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов.

У 70% испытуемых наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера. В ответах детей с ОНР отмечено сочетание излишней эмоциональности, путаницы, если вопрос касается эмоционального переживания, которое отложилось в памяти (например поездка летом с родителями на море) и вялости, апатичности, односложности ответов, если вопрос не затрагивает чувственного опыта ребенка, сложен для него или неинтересен. Для ответов характерны обилие повторов одних и тех же слов, возгласов, наличие аморфных, «размытых» по содержанию высказываний, в которых лишь отдаленно прослеживается семантическая связь с вопросом, аграмматизмы, длительные паузы, соскальзывание на побочные темы, незаконченные высказывания, чрезмерное использование жестов, мимики.

Для диагностики сформированности логико-грамматического строя у детей с ОНР были использованы проанализированные ранее методики.

Таблица 1

Результаты исследования сформированности логико-грамматической стороны речи по методике определения уровня речевого развития детей младшего школьного возраста О.А. Безруковой, О.Н.Каленкова

№	Имя ребенка	Общее количество баллов	Максимально возможное количество баллов	% Уровень
Контрольная группа				
1	Мария Ф.	8	40	20 низкий
2	Рома К.	11	40	28 низкий
3	Яна Г.	6	40	15 низкий
4	Витя П.	7	40	18 низкий
5	Наташа Р.	12	40	30 низкий
6	Галя К.	7	40	18 низкий
7	Оля М.	11	40	28 низкий
8	Артур Т.	5	40	13 низкий

9	Сергей Ю.	6	40	15 низкий
10	Таня С.	10	40	25 низкий
Экспериментальная группа				
11	Руслан М.	6	40	15 низкий
12	Виталина С.	10	40	25 низкий
13	Карина К.	7	40	18 низкий
14	Саша Б.	11	40	28 низкий
15	Юра Г.	11	40	28 низкий
16	Рая К.	6	40	15 низкий
17	Сергей А.	6	40	15 низкий
18	Коля Ф.	7	40	18 низкий
19	Света С.	5	40	13 низкий
20	Инна К.	6	40	15 низкий

Нарушение логико-грамматического строя речи у всех обследованных нами детей (100% ЭГ и КГ). У младших школьников наблюдаются аграмматизмы при образовании прилагательных от существительных, в соответствии существительных с числительными. Есть ошибки, связанные с преобразованием существительных из единственного во множественное. Встречаются нарушения при попытках ребенка образовывать слова, которые выходят за рамки ежедневной языковой практики. Также существуют проблемы в переносе словообразовательных навыков на новый для ребенка языковой материал. Младшие школьники в своей речи наиболее часто используют простые предложения. В целом можно констатировать факт, что у большинства детей присутствует развернутая фразовая речь, в которой ярко наблюдаются элементы логико-грамматического недоразвития.

Для обследования грамматического строя речи детей с ОНР также были применены диагностические пробы методики диагностики речевого развития И.Н. Брушневской. Количественный анализ изучения результатов диагностики дал нам возможность говорить о замедленном темпе усвоения грамматических форм, морфологической и синтаксической систем языка

детьми с ОНР: 100% детей ЭГ и КГ выполнили задание на низком уровне. В пробе на владение предлогами в речевой деятельности наиболее характерными были пропуск или замена несоответствующим предлогом (Дом растет дерево. Бабочка под цветком), несоответствие предлога флексивному окончанию слова (У будке), отсутствие предлога при правильной форме существительного (Бабочки летают цветами).

Подсказки, которые получали дети от педагога, не принимались во внимание, что показало повторное употребление ложных вариантов. Они не понимали взаимообусловленности предлога и флексии существительного, не воспринимали их как целостную синтаксическую единицу. В результате речевая деятельность приобретала незавершенный, деформированный вид, с явными признаками недоразвития составляющих компонентов. Даже с помощью взрослого дети не выполнили на достаточном и среднем уровне никакой задачи. Это дает нам возможность сделать вывод о недостаточной сформированности употребления предлогов детьми с ОНР в речевой деятельности.

Исследование состояния синтаксической системы речи младших школьников с ОНР III уровня показали, что дети понимают смысловые связи между словами в процессе понимания и составления предложений по отдельным сюжетным картинкам и их сериями, в достаточной мере отвечают на вопросы, относящиеся к отдельным содержательным компонентам, представленных на картинке или в наглядной ситуации (Кто? Что? Что делать? Чем? на чем? Кому? Куда? и т.п.). Так, при понимании смысловых связей между словами в предложении Осенью листья падают с деревьев на землю правильно отвечают на вопросы к ситуации (92%). По картинкам дети чаще всего составляют простые распространенные предложения (Дети идут по пути), иногда и сложные (Мальчик носит воду для орошения дерева). Эти задачи доступны детям вследствие их частого использования и постоянной тренировки в дошкольных учреждениях.

В то же время заметные трудности возникают при самостоятельном составлении предложения без наглядной опоры с изолированным словом, которое стоит в разных грамматических формах (стол, столы, за столом, на столе), что свидетельствует о недостаточной актуализации предметно-синтаксического значения слова и недостатка системы словоизменения именительных-предложных конструкций. Особенности развития синтаксической стороны речи детей проявляются в неправильном использовании предлогов при составлении предложений. Даже самые простые предлоги, такие как в, на, с, к, до в отдельных предложениях то опускаются, то заменяются (Листья падают с деревьев). Более сложные предлоги, такие как из-под, между, через, потому что вообще очень редко используются детьми.

Для выявления объема усвоенных синтаксических конструкций используется задания на повторение фраз различной синтаксической структуры. Ошибки детей, допущенные при воспроизведении логико-грамматических конструкций, показывают некоторые особенности в формировании и понимании смысловых связей между словами (синтаксические значения отношений). Некоторые специфические ошибки допускают дети в процессе выполнения трансформационных операций (сужение, расширение объема предложения).

Дети с нарушениями речи воспроизводили предложенные конструкции, но часто пропускали главные и второстепенные члены предложения, несущие важную семантическую функцию, переставляли их, неправильно грамматически оформляли некоторые слова, что в целом нередко нарушало смысл всего предложения (вместо Молоко, разлитое котенком - Молоко разлило молоко).

Большое значение имели данные о том, какие трансформационные операции проводятся детьми в процессе повторения предложений. Этот вид диагностических задач свидетельствует о понимании и осознании детьми смыслового наполнения и грамматического оформления значимых частей

предложения, трудности оперирования словесным рядом, усвоение средств синтаксической связи в предложении, усвоение предметно-синтаксических значений грамматических морфем и тому подобное. Анализ ответов, полученных в процессе указанных трансформационных операций детьми с ОНР младшего школьного возраста, показывает на имеющиеся ошибки в воспроизведении конструкций, когда трансформация не происходит, или перестановка слов в предложении не переводит ее одну конструкцию в другую. Многочисленные ответы демонстрировали правильное понимание смысловой ситуации детьми, которые трансформируют высказывания, но ошибки в виде пропусков и перестановок членов предложения, изменения грамматической формы слова нарушали общий смысл высказывания.

Итак, выявленные недостатки в развитии синтаксической стороны речи показали, что у младших школьников с ОНР присутствуют простые предложения в собственных высказываниях; обеднены и ограничены синтаксические конструкции, имеют место большие трудности, а иногда и полное неумение при расширении предложения, самостоятельном конструировании сложно-сочинительных и сложноподчиненных предложений. У детей указанной категории наблюдаются затруднения в выборе грамматических средств выражения, их оформлении и комбинировании, что проявляется в самостоятельной речи.

На основе анализа результатов выполнения серии диагностических задач, направленных на изучение особенностей понимания и употребления логико-грамматических категорий можно сделать следующие выводы:

1. У детей с ОНР формирование логико-грамматической стороны речи происходит со значительными трудностями, вызывая этим замедленный темп усвоения грамматических форм, морфологической и синтаксической систем языка.

2. Дети указанной группы используют ограниченное количество предлогов, что сопровождается их заменой или неправильным употреблением флексий. Это свидетельствует о недостаточной

сформированности понимания и осознание выбора предлогов, что проявляется в их неадекватном использовании в речевой деятельности.

3. Значительные трудности зафиксированы в процессе отбора и дальнейшего употребления предложно-падежных конструкций существительных, падежных окончаний существительных множественного числа, согласовании прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.

4. Дети с ОНР недостаточно владеют морфологическим составом слова, им присущи устойчивые ошибки в словообразовании.

Таким образом, анализ результатов исследования состояния сформированности логико-грамматической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР позволил выяснить, что у большинства детей ярко наблюдаются низкий уровень развития логико-грамматического компонента речи. Это еще раз подчеркивает необходимость разработки методики формирования логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы коррекционной работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Изучение проблемы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи проведено в работах А.Н. Корнева, Н.И. Садовниковой, Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Е.М. Мастюковой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой и др. Коррекционная работа для детей с ОНР разрабатывалась Е.М. Мастюковой, М.В. Ипполитовой, Е.Ф. Архиповой и др. Учет состояния речи детей с ОНР представлен в методических рекомендациях Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребова.

Авторами разработаны методические рекомендации, основанные на общедидактических и специфических принципах. Раскроем данные принципы.

Общедидактические принципы:

1. Научности. Принцип научности требует, чтобы предлагаемый учебный материал отвечал современным достижениям науки. Упрощение сложных научных положений не должно приводить к искажению их научной сущности.

2. Систематичности и последовательности. Принцип требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового.

3.Доступности. Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития.

Специфические принципы:

1.Принцип развития.

В соответствии с данным принципом в процессе логопедической работы необходимо выделять те задачи, этапы работы, трудности, которые находятся в зоне ближайшего развития ребёнка.

2.Онтогенетический принцип.

Коррекционно-логопедическое воздействие должно основываться на последовательности появления форм, функций речи и видов деятельности ребёнка в онтогенезе.

3.Принцип связи речи с другими сторонами психической деятельности.

Планируя и реализуя логопедическую работу, необходимо учитывать, что речь, как и другие высшие психические функции, формируется прижизненно под воздействием социума, а также то, что все психические функции: память, внимание, воображение, мышление – развиваются при непосредственном участии речи.

Нами был организован формирующий эксперимент, который проводился на базе МАОУ СОШ № 2 имени Ж.И. Алферова г. Туринска.

Развитие логико-грамматической стороны речи у детей с речевыми нарушениями происходит с большим трудом. Это обусловлено тем, что логико-грамматические значения более абстрактные, чем лексические, а логикограмматическая система речи организована на основе большого количества языковых закономерностей. Грамматические операции являются достаточно сложными и предполагают определенный уровень развития аналитико-синтетической деятельности в целом.

У детей младшего школьного возраста с ОНР имеются особенности формирования грамматических, прежде всего, морфологических знаний. Вследствие недостаточной сформированности фонематической, лексико-

грамматической и синтаксической систем языка у школьников не образуются языковые обобщения, необходимые для теоретического изучения грамматики, в том числе овладение различными видами лингвистического анализа. У детей возникают трудности усвоения предметов языкового цикла, понимание условия арифметической задачи, что, в свою очередь, препятствует овладению полноценными навыками учебной деятельности в целом. К числу наиболее распространенных ошибок в грамматической составляющей речи относятся: ошибки на безударный гласный, особенно корневой; недостаточный учет чередования согласных в корне слова; ошибки в окончаниях слов (существительных, прилагательных); смешивание и уподобление различных по значению морфем; неправильное образование прилагательных от существительных; ненормативное употребление словоформ; трудности усвоения парадигмы склонения и тому подобное.

Психолингвистический анализ выявленных грамматических ошибок у школьников с ОНР начальных классов показывает, что в их основе лежат следующие причины:

- недостаточная сформированность направленности внимания на грамматическое оформление речи;
- недостаточное формирование, особенно у детей с моторной алалией, словоизменительной и словообразовательной моделей вследствие недостаточного формирования операции переноса;
- недостаточное понимание значений грамматических морфем;
- недостаточное воспроизведения фонетического состава окончания слова;
- недостатки формирования практического морфологического анализа;
- трудности оперирования морфологическим составом слова в процессе его грамматического изменения;
- недостаточное усвоение смысловых связей между словами и их грамматическое оформление, а также трудности одновременного охвата всей системы смысловых связей слов в предложении, что, как известно,

определяется уровнем развития симультанных синтезов. Иными словами, в процессе конструирования собственного высказывания на уровне словосочетания, предложения ребенок должен правильно выбрать только ту форму, которая необходима для выражения определенного содержания, поскольку это содержание передается не только с помощью лексических единиц языка, но и смысловой связи слов, что оформляется с помощью грамматических морфем. Особой категорией в этом плане являются дети с моторной алалией, у которых нарушены различные механизмы речи. Одна группа характеризуется нарушением морфологической системы языка при относительной сохранности семантической структуры предложения: при этом не нарушается порядок слов в предложении, но отсутствуют морфологические средства связи между словами. В другой группе детей наблюдаются не только нарушение морфологической системы языка, но и недостатки синтаксической структуры предложения.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Методы формирования логико-грамматической стороны речи разработаны с учетом психологических закономерностей усвоения речевого материала, характера труда, который постигнут детьми, природы допущенных ошибок, а также возможностей овладеть определенными понятиями.

Коррекционная работа над логико-грамматическим звеном речи предусматривает формирование представлений о морфологии (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (усвоение различных типов словосочетаний и предложений).

В ходе работы над составом слова осуществляется пропедевтика представлений о словообразовании, о роли приставок и суффиксов в

создании слова. Овладение грамматическими формами происходит путем выполнения грамматических упражнений, усвоения языковых обобщений, пользования грамматическими навыками и умениями в речевом общении. Коррекционная работа на занятиях, которая направлена на развитие логико-грамматической стороны речи, происходит как в устной, так и письменной речи, содержанием которой являются:

- формирование грамматических навыков: дифференциация предметно-синтаксического значения грамматических морфем, направленности внимания на грамматическое оформление речи, развитие внимания к изменению грамматических форм слов (путем сравнения и сопоставления существительных единственного и множественного числа, изменения падежных окончаний и т.д.);

- развитие грамматического оформления речи путем овладения словосочетаниями согласно синтаксических значений, связью слов в предложении, модулями различных синтаксических конструкций;

- практическое усвоение словообразования и словоизменения;

- формирование умения подбирать родственные слова;

- обучение составлять простые предложения, распространенные предложения, предложения с предлогами, выделять слова из предложений с помощью вопросов;

- привлечение внимания на порядок слов и изменения форм слов в простом распространенном предложении путем: составления предложений с предлогами и без предлогов; составления предложений с помощью вопросов; составления предложений с заданными словосочетаниями;

- привлечение внимания к предложению с однородными членами.

В начальных классах на коррекционных занятиях во время работы над предложением необходимо формировать умение выполнять синтаксические трансформации:

- расширение и усложнение объема синтаксической конструкции;

- упрощение, свертывания синтаксической конструкции;

- перестановка слов в предложении;
- изменение одной конструкции на другую.

Путем синтаксических операций происходит образование и передача смысла предложения, когда дети учатся оперировать лексическим составом предложения, морфологическими элементами слова при сохранении смысла предложения; превращать предложения путем изменения главного члена предложения, времени действия к моменту речи, состояния, вида (идти по пути – идти дорогой, кот умывает мордочку – кот умывается, мальчик ловил рыбу – мальчик поймал рыбу). Школьники упражняются в составлении синтаксического значения слова в деформированном предложении по наглядной опоре и без нее, усвоении синтаксической синонимии.

Учитель-логопед обязательно включает задания на исправление или ослабление ошибок на письме, которые имеют целью: упражнения в выявлении и анализе правописания, дисграфических ошибок; формирование орфографического навыка, орфографической зоркости; предупреждение коррекция дислексий, дисграфий, дизорфографий. Коррекционная работа по преодолению нарушений грамматической системы языка проводится поэтапно в зависимости от проявлений и степени речевых нарушений. Ведь в одном классе могут учиться дети с различными речевыми нарушениями (алалия, дизартрия, заикание, ринолалия, общее недоразвитие речи), у которых темпы коррекции речевых систем разные.

К вниманию, в первую очередь берутся уровень развития грамматической стороны речи и усвоения грамматических норм и правил, успешность усвоения теоретических и практических знаний по языку как школьному предмету. На первом этапе работа направлена на развитие слухового внимания в процессе восприятия речи и непроизвольного оперирования морфологическим составом слова как основа для практического усвоения морфологической системы словоизменения. Сначала практическая работа организуется так, чтобы ориентировка на звуковую

сторону слова оказывалась решающим условием успешности выполнения развивающих упражнений и заданий.

Для усвоения морфологических средств первостепенное значение имеет привлечение внимания детей к звуковой и смысловой сторонам слова, к звучанию и значению грамматических форм. Педагог подбирает соответствующие упражнения на развитие внимания к изменению грамматических форм слов в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия. Учитель-логопед направляет свою работу на развитие синтаксической составляющей речи, задачей которой является: развитие понимания смысловых связей в предложении; формирование и уточнение синтаксических значений слов; развитие навыков построения простых предложений с опорой и без опоры на наглядность, вопросы учителя; формирование у школьников умения составлять простые и распространенные предложения; развитие умения употреблять созданные предложения в связной речи, связно и последовательно высказываться с использованием на практике приобретенных речевых умений. Детей уже на первых занятиях обучают понимать, а потом использовать различные синтаксические модели, при этом большое внимание уделяют работе над словосочетанием как строительным материалом предложений.

Работа над формированием морфологического компонента предусматривает: работу над развитием слухового внимания к морфологическому оформлению слов; развитие понимания значений словообразовательных морфем; определение общих словообразовательных аффиксов в словах с разным лексическим значением, определение значения словообразовательных аффиксов (приближение); соотношение значения и звучания морфем (корней слов); дифференцировки словообразовательных аффиксов по значению и звучанию.

На втором этапе проводится работа над практическим усвоением ребенком разветвленной системы грамматических категорий: числа существительного, глагола, прилагательного; вида, времени глагола; рода

существительного, прилагательного, глагола; падежа существительного. Овладение грамматическими формами происходит путем выполнения грамматических упражнений, усвоения языковых обобщений, пользования грамматическими навыками и умениями в речевом общении. Большое значение придается речевому образцу как средству предупреждения грамматических ошибок. Работа направлена на: выработка умений пользоваться словом и его правильной грамматической формой в зависимости от его значения в составе предложений; усвоение грамматических форм (образование формы множественного числа существительных с окончанием -а (-я) и глаголов настоящего и прошлого времен; согласование прилагательного с существительным в именительном, винительном и творительном падежах единственного и множественного числа и т.д.); составление и применение простых предложений с существительными и глаголами в единственном числе и множественном числе; составление и применение в речи предложений с сочетаниями, что означают переходность действия на предмет; использование слов в различных конструкциях простого распространенного предложения (в соответствии с темой программы).

На указанном этапе (в то время как на предыдущем, так и на последующих) происходит формирование мыслительных операций с языковыми единицами (словами, морфемами): сравнение, обобщение, соотнесения, перенос и генерализация правил морфологического оформления слов (образование производных слов по аналогии, самостоятельно), систематизация слов на основе общности морфем в процессе усвоения различных видов словообразования; конструирование слов на основе продуктивных моделей словообразования; развитие и совершенствование навыков морфологического анализа префиксов, суффиксов, корня, окончания.

На третьем этапе начинается работа над формированием знаний о строении слова, которые обеспечиваются умственными действиями и

операциями с языковыми единицами: ориентирование на звуковую форму слова; сравнение словоформ по звучанию и значению; морфологический анализ; присвоение морфеме определенного значения; образование по аналогии; перенос; генерализация (обобщение). Также проводится работа над однокоренными словами: отбор родственных слов в текстах, сравнение их по звучанию и значению; уточнение и дифференциация значения словообразовательных морфем (практически); формирование умений подбирать слова с одинаковым корнем и различными морфемами (суффиксом, приставкой) и слова с одинаковыми морфемами, но разным корнем, развитие орфографической зоркости по написанию слов с безударными звуками [э], [ы] в корне.

Учитель-логопед продолжает начатую работу над развитием синтаксической стороны речи: формирование умений самостоятельно и с помощью учителя составлять простые нечасто и распространенные предложения с участием слуховых, зрительных опор; развитие умений определять границы предложения в письменном тексте и правильно оформлять предложения при письме; формирование практических умений определять синтаксическое значение слов в предложении с опорой на вопросы и самостоятельно; задавать вопросы разных членов предложения (главных, второстепенных); формирование навыков синтаксических трансформаций (расширение, сужение, восстановление деформированного предложения); упражнения в правильном использовании разделительных знаков в конце предложения (точка, вопросительный знак, восклицательный знак); развитие умения правильно интонировать предложения в собственной речи и при чтении; развитие зрительной, слуховой внимания, контроля.

На четвертом этапе коррекционная работа над синтаксической структурой языка направлена на совершенствование и развитие навыков оперирования синтаксическими элементами и связями между ними в различных по структуре предложениях (субъект, объект, предикат) определение слов, которые относятся к группе подлежащего, сказуемого;

развитие сукцессионного синтеза (комбинирование элементов в последовательный комплекс; правильный выбор морфем при программировании речевого высказывания; морфологическое оформление схемы высказывания; развитие навыков распространения предложения второстепенными членами (с опорой и без опоры на вопрос); корректировка при необходимости навыка раздельного написания слов в предложении (в том числе написание предлогов с последующим словом).

Коррекционная работа над формированием морфологической системы предусматривает развитие наблюдения за различными грамматическими формами слов; развитие навыка морфологического анализа префикса, суффикса, корня; развитие навыков отбора однокоренных слов; уточнение и дифференцировка значений суффиксов, приставок и производных слов с ними; понимание роли окончания в связях слов в предложении; формирование орфографической зоркости по написанию слов с различными орфограммами в правильной грамматической форме.

На этом этапе необходима коррекционная работа в связи с изучением школьниками частей речи: развитие наблюдений по значению слов, отвечающих на вопросы различных частей речи; распознавание и различение таких слов в языке по различным признакам; закрепление умения определять лексико-грамматическое значение частей речи; упражнения в ориентировании в частях языка; закрепление умений определять сначала каждую часть речи отдельно; овладение навыком дифференциации различных частей речи; развитие умений группировать слова, устанавливать грамматическую связь между ними.

На пятом этапе синтаксическая система языка переходит на высшую ступень развития. Коррекционная работа направлена на: закрепление умения задавать вопросы всех слов в предложении; устанавливать связи между словами и словосочетаниями в предложении; делить предложения на отдельные словосочетания; развитие умений распространять предложения однородным членами; развитие понимания бессоюзных и союзных сложных

предложений с сочинительной и подчинительной связью; развитие навыка построения сложных предложений с опорой и без опоры на наглядность, вопросы; развитие умений употреблять сложные предложения в устной и письменной речи.

На пятом этапе учитель-логопед проводит работу по: закреплению умений группировать различные части речи, устанавливать грамматическую связь между ними; формирование и обобщение знаний о морфемном строении слова; ориентирование в морфемном строении слова; различение форм одного и того же слова и однокоренных слов; развитие наблюдений по значению слов, отвечающих на вопросы различных частей речи; распознавание и различение частей речи по разным признакам; развитие умений группировать разные части речи, устанавливать грамматическую связь между ними; закрепление навыков определять лексико-грамматическое значение различных частей речи; развитие орфографической бдительности к написанию слов в правильной грамматической форме.

Нами было проведено исследование, посвященное изучению особенностей развития речи детей младшего школьного возраста с ОНР. Результаты исследования показали, что коррекционная работа по развитию речи этих детей нуждается в совершенствовании.

Была разработана психокоррекционная программа, в которую вошли занятия по развитию речи младших школьников с ОНР. Цель контрольного эксперимента – оценить эффективность коррекционно-развивающей программы по развитию логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР.

Для оценки результатов коррекционной программы нами были использованы те же методики исследования развития речи, которые мы выбрали на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 2

Результаты исследования сформированности логико-грамматической стороны речи по методике определения уровня речевого развития детей

младшего школьного возраста О.А. Безруковой, О.Н.Каленкова на итоговом
этапе исследования

№	Имя ребенка	Общее количество баллов начальная диагностика	Общее количество баллов итоговая диагностика	Максимально возможное количество баллов	% Уровень – начальная диагностика	% Уровень – итоговая диагностика
Контрольная группа						
1	Мария Ф.	8	8	40	20 низкий	20 низкий
2	Рома К.	11	11	40	28 низкий	28 низкий
3	Яна Г.	6	6	40	15 низкий	15 низкий
4	Витя П.	7	7	40	18 низкий	18 низкий
5	Наташа Р.	12	12	40	30 низкий	30 низкий
6	Галя К.	7	7	40	18 низкий	18 низкий
7	Оля М.	11	11	40	28 низкий	28 низкий
8	Артур Т.	5	5	40	13 низкий	13 низкий
9	Сергей Ю.	6	6	40	15 низкий	15 низкий
10	Таня С.	10	10	40	25 низкий	25 низкий
Экспериментальная группа						
11	Руслан М.	6	18	40	15 низкий	45 средний
12	Виталина С.	10	12	40	25 низкий	30 низкий
13	Карина К.	7	18	40	18 низкий	45 средний
14	Саша Б.	11	16	40	28 низкий	40 средний
15	Юра Г.	11	19	40	28 низкий	47,5 средний
16	Рая К.	6	19	40	15 низкий	47,5 средний
17	Сергей А.	6	19	40	15 низкий	47,5 средний

18	Коля Ф.	7	18	40	18 низкий	45 средний
19	Света С.	5	18	40	13 низкий	45 средний
20	Инна К.	6	18	40	15 низкий	45 средний

Для диагностики сформированности грамматического строя у детей с ОНР был использован блок методики определения уровня речевого развития детей младшего школьного возраста. Как показали результаты контрольного среза - в КГ показатели сформированности остались без изменений, в то время, как в ЭГ 90% опрошенных теперь средний уровень сформированности и только 10% (1 ребенок) - низкий. Динамика сформированности логико-грамматической стороны речи в ЭГ представлены на рис. 1.

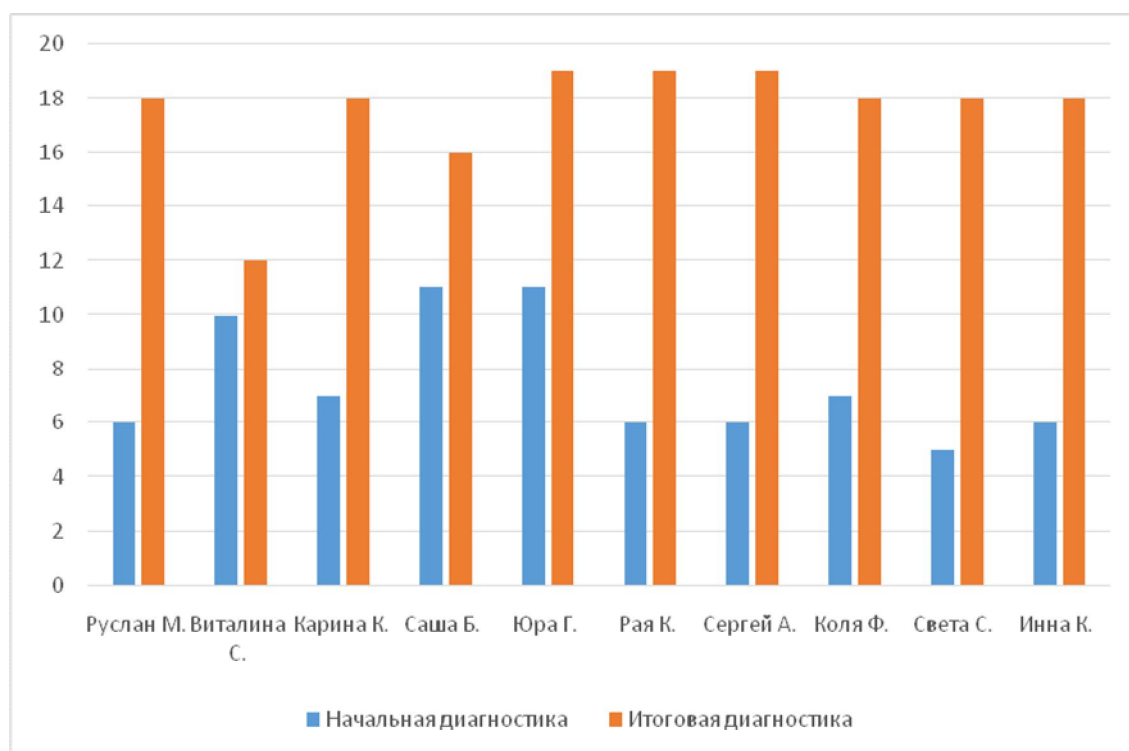


Рисунок 1. Динамика уровня сформированности логико-грамматического компонента речи детей в ЭГ

Для обследования грамматического строя речи детей с ОНР также были применены диагностические пробы методики диагностики речевого развития И.Н. Брушневской. Анализируя полученные после окончания коррекционной работы результаты, можно отметить рост показателей.

Количественный анализ изучения результатов диагностики дал нам возможность говорить об улучшении темпа усвоения грамматических форм, морфологической и синтаксической систем языка детьми с ОНР в ЭГ: 20% детей ЭГ и КГ выполнили задание на низком уровне. На среднем уровне задание выполнили 80% ЭГ.

Подводя итог экспериментальной работы, можно отметить, что, целенаправленное использование разнообразных средств способствует эффективному развитию речи младших школьников с ОНР. Итак, можно констатировать, что есть положительная динамика в результате проведения экспериментальной коррекционной программы по развитию речи у детей младшего школьного возраста с ОНР.

Таким образом, разработанная нами программа коррекционной работы действительно эффективна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой главе была теоретически обоснована проблема формирования логико-грамматической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР. Мы выяснили следующее. Понятие «общее недоразвитие речи» (ОНР) занимает особое место в понятийно-терминологической системе детской логопедии, которую используют для обозначения речевых нарушений. В современной логопедической науке термином «недоразвитие речи» обозначают низкий уровень сформированности той или иной речевой функции или речевой системы в целом. По определению Р.Е. Левиной, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи).

К общему недоразвитию речи приводят различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном развитии, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка. Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепета к развернутой речи, но элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Р.Е. Левина, описала три уровня речевого развития детей с общим недоразвитием речи: первый, второй и третий. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых составляющих. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых речевых возможностей, повышением речевой активности, изменением

мотивационной основы речи и его предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

В концепции ОНР находит отражение тесная взаимосвязь всех компонентов речи в ходе его аномального развития, но вместе с тем подчеркивается возможность преодоления этого отставания, переход на качественно более высокие уровни речевого развития. Анализ литературы показал, что, несмотря на многообразие различных пособий для развития логико-грамматических средств, ни в одном из них не выделено прямых методик по формированию логико-грамматических конструкций языка. В нескольких источниках можно отметить только направления для их формирования. Все пособия содержат разнообразный материал (игры, упражнения), который может использоваться на занятиях для формирования логико-грамматических конструкций и для их закрепления. Задачи и содержание логопедической работы в коррекционных программах, вытекают из анализа структуры речевого нарушения, а также сохранившихся и компенсаторных возможностей детей. Последовательность логопедической работы над логико-грамматической стороной речи, в частности усвоение конструкций предложений, грамматических форм определяется тем, как происходит развитие речи в норме. Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы предусматривают постепенное усложнение, но с обязательной опорой на то, что у ребенка уже сформировалось спонтанно или в результате предыдущей логопедической работы.

С целью изучения сформированности логико-грамматической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР, нами проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа реализовалась в пределах 3-х этапов: подготовительного, собственно эксперимента, обработки и анализа результатов. Нормативным показателем развития грамматической системы языка является усвоения и владение ребенком с нормальным речевым развитием последующих грамматических форм: числовых форм существительных, глаголов, прилагательных; падежных

окончаний существительных и прилагательных; личных форм глаголов; родовых форм глаголов, прилагательных; видовых категорий глаголов тому подобное.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования устной речи, мы пришли к выводу, что уровень развития словарного запаса и грамматического строя речи определяется в зависимости от активности и самостоятельности выполнения заданий. Следовательно, в зависимости от правильности и самостоятельности оценивалось выполнения задач по трем уровням: достаточный, средний и низкий.

Анализ результатов исследования состояния сформированности логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР позволил выяснить, что у большинства детей наблюдается низкий уровень развития логико-грамматического компонента речи. Это еще раз подчеркивает необходимость разработки методики формирования логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР.

В третьей части работы были выделены направления, ориентированные на коррекцию логико-грамматических конструкций речи детей с ОНР. Обязательными условиями работы с детьми являются создание предметно-развивающей речевой среды, речевая мотивация ребенка, научно-методическое обеспечение педагогов и родителей, внедрение инновационных методов обучения в развитии речи младших школьников с ОНР, создание материально-технической базы. Также большое значение для развития речи имеет интегрированный подход в построении занятий. Была разработана психокоррекционная программа, в которую вошли занятия по развития речи младших школьников с ОНР.

Целью контрольного эксперимента было оценить эффективность коррекционно-развивающей программы по развитию речи младших школьников с ОНР с использованием специально разработанной программы. Для оценки результатов коррекционной программы нами были использованы те же методики исследования развития речи, которые мы подобрали на этапе

констатирующего эксперимента. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что специальная коррекционная программа по развитию речи у детей младшего школьного возраста с ОНР позволила преодолеть ряд специфических особенностей всех компонентов речи. Это подтверждается полученными в ходе исследования положительными результатами. Подводя итог экспериментальной работы, можно отметить, что, целенаправленное использование специально разработанной программы способствует эффективному развитию речи младших школьников с ОНР, в частности развития логико-грамматических конструкций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абушаева З. М. Особенности обучения письму и чтению детей в условиях билингвального образования [Электронный ресурс]// Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. –С. 135-136. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9672/> (дата обращения: 20.03.2019).
2. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям[Текст] / З. Е. Агранович. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников. – СПб.: Детство-Пресс, 2004.–147с.
3. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева. – 3-е изд., стереотип. –М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 130 с.
4. Андрусишина, Л. Е. Психологические характеристики общефункциональных механизмов речи у старших дошкольников с ОНР [Текст] / Л. Е. Андрусишина // Теория и практика современной логопедии. –Вып. 4. – М. : актуальное образование, 2007. – С. 18-23.
5. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы [Текст] / под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. –М. : Издательство «Просвещение», 1968. – 340 с.
6. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М., 2006. – 220 с.
7. Ахутина, Т. В. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / Т. В. Ахутина. М. : Наука, 1985. – 240 с.

8. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян, Уч. для студ. дефект. фак. выс. пед. учеб. завед. М. : Академия, 2000. – 150 с.
9. Бурачевская, О. В. Дидактическое обеспечение образовательного и коррекционного процесса в специальных группах для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / О. В. Бурачевская // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 11 мая 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 2 (6). – С. 95–97.
10. Бурачевская О. В. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи [Электронный ресурс]// Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №2. – С. 75-79. – URL <https://moluch.ru/th/1/archive/34/1048/> (дата обращения: 20.03.2019).
11. Валасина, А. В. Не считай ворон. Развитие речи. Знакомство с фразеологизмами [Текст] / А. В. Валасина. М. : Карапуз, 2007. – 16 с.
12. Веракса, Н. Е. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»[Текст] /под ред. Н. Е. Веракса. –М. : Мозаика синтез, 2014. – 450 с.
13. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста[Текст] / Т. Г. Визель–М. :Астрель, 2005. – 128 с.
14. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М.: Астрель, 2005. – 460 с.
15. Выготский, Л. С. Развитие устной речи [Текст] / Л. С. Выготский // Детская речь, 1996. – Ч. 1. – С. 51-55
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. Монография из сборника. –М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 410 с.
17. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса [Текст] / А. Н. Гвоздев. Издательство: Ком Книга, 2005. – 320 с.

18. Григорьева Е. Л. Формирование интеллектуальной готовности к обучению грамоте детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]// Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 920-922. – URL <https://moluch.ru/archive/112/28769/> (дата обращения: 20.03.2019).
19. Гуровец, Г. В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии [Текст] / Г. В. Гуровец // Вопросы логопедии – М., 1978. – 140 с.
20. Данилавичюте, Э. А. Диагностика речевой готовности ребенка к усвоению фонетического принципа письма [Текст] / Э. А. Данилавичюте // Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К.: ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. – С. 84-91.
21. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 450 с.
22. Жукова, Н. С. Учимся говорить правильно [Текст] / Н. С. Жукова. М. : Эксмо, 2002. – 72 с.
23. Жукова, Н. С. Логопедия [Текст] / Н. С. Жукова. – Екатеринбург, 1998. – 120 с.
24. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни [Текст] / Л. Т. Журба. Медицина., 1981. – 260 с.
25. Книга для воспитателей детского сада [Текст] / О. С. Ушакова, А. Г. Арушанова, А. И. Максаков, Е. М. Струнина, Т. М. Юртайкина. — М. : Совершенство, 1998. – 368 с.
26. Краевская, Н. А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания [Текст] / Н. А. Краевская. – М., 1984. – 320 с.
27. Лалаева, Г. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (Формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Г. И. Лалаевой, Н. В. Серебрякова. - СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

28. Лалаева, Р. И., Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб., 2001. – 330 с.
29. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под. ред. Р. Е. Левиной. – М., 2009. – 365 с.
30. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] / Р. Е. Левина. Избранные труды. – М., 2005. – 450 с.
31. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
32. Леонтьев, А. А. Внутренняя речь и процесс грамматического порождения высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967. – 430 с.
33. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина. – СПб., 2001. – С.11-22
34. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 132 с.
35. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
36. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией. Расстройства речи и методы их устранения [Текст] / Р. И. Мартынова. М., 1975. – 430 с.
37. Мастюкова, Е. М. Дизартрия Логопедия [Текст] / под ред. Л.С. Волковой. М. : Просвещение., 1989. – 445 с.
38. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Под ред. А.Г. Московкиной. – М. : Классика Стиль, 2003. – 320 с.
39. Мелехова, Л. В. Дифференциация дислалий. Очерки по патологии речи и голоса [Текст] / под ред. С. С. Ляпидевского. М. :, 1967. – 334 с.

40. Основы логопатологии детского возраста [Текст] / под ред. Корнева А.Н.– СПб., 2006. – 225 с.
- 41.Официальный сайт ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат №6» [Электронный ресурс] URL: <http://xn---6-6kcsbyrlivbe4aye1f.xn--p1ai/>(дата обращения: 12.05.2019)
42. Певзнер, М. Н.Билингвальное образование в контексте мирового опыта[Текст] / М. Н. Певзнер. – Новгород, 1999.– 340 с.
- 43.Поливар, З. В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / З. В. Поливар. –М. : Флинта, 2013. – 210 с.
- 44.Пятница, Т. В. Как учить дошкольников грамоте. Занятия по обучению грамоте детей дошкольного возраста[Текст] / Т. В. Пятница. – Мозырь: Белый ветер, 2015.– 250 с.
45. Рубинштейн, С. Л. Развитие речи у детей [Текст] / С. Л. Рубинштейн. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 29-36.
- 46.Салимова, Д. А. Двухязычие и перевод: теория и опыт исследования[Текст] / Д. А. Салимова. –М. : Наука: Флинта,2012. – 350 с.
47. Серебрякова, Н. В. Стимульный материал для диагностического обследования детей раннего и младшего дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Серебрякова. СПб.: Каро, 2005. – 48 с.
48. Скворцов, И. А. Детство нервной системы [Текст] / И. А. Скворцов. М. :Тривола., 1995. – 116 с.
- 49.Соботович, Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования [Текст] / Е. Ф. Соботович. - М. : ИЗМН, 1997. – 44 с.
- 50.Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. М. :Классикс. Стилъ., 2003. – 340 с.

51. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся [Текст] / Л. Ф. Спирова. М. : Педагогика., 1990. – 219 с.
52. Усанова, О. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи [Текст] / О. Н. Усанова // Дефектология., 1993. – № 2. – С. 28-36
53. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева. М. : ГНОМ и Д, 2010. – 128 с.
54. Филичева, Т. Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2008. – 272с.
55. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М., 2005. – 430 с.
56. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / М. Е. Хватцев. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. – 190 с.
57. Цветкова, Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга [Текст] / Л. С. Цветкова. М. : Педагогика., 1972. – 340 с.
58. Цейтлин, С. Н. Семантические категории в детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. РАН, Институт лингвистических исследований. СПб.: Нестор-История, 2007. – 436 с.
59. Шахнарович, А. М., Психолингвистический анализ семантики и грамматики [Текст] / А. М. Шахнарович. На материале онтогенеза речи. М. : Наука, 1990. – 459 с.
60. Эйдинова, М. Б. Детские церебральные параличи и пути их преодоления [Текст] / М. Б. Эйдинова. М., 1959. – 215 с.
61. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин. М., 1940. – 348 с.

62. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А.В. Ястребова. М: АРКТИ., 1996. – 430 с.
63. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи в дошкольников с общим недоразвитием речи / З.Е. Агранович. - СПб., 2002.
64. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя речи / А.Н. Гвоздев. - М., 1953.
65. Горюнова Т.П., Минашина В.С., Сереброва Н.И. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития / Т.П. Горюнова, В.С. Минашина, Н.И. Сереброва. - М., 1985.
66. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб., 2001
67. Молошна И. А. Особенности развития лексико-грамматической стороны речи с общим недоразвитием речи / И. А. Молошна, А. В. Ласточкина // Современные проблемы логопедии и реабилитации материалы V Заочной научно-практической конференции (5 апреля 2016 года, м. Сумы). - Сумы: ФОП этом С. П., 2016. - С. 119-123.
68. Назарова Е.В. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Е.В. Назарова. - М., 2000
69. Пяточная Н. Г. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Актуальные проблемы коррекционной педагогики, психологии и реабилитации материалы и студенческой научно-практической конференции (14 февраля 2017 года, м. Суми). - Сумы: ФОП Цема С.П., 2017 - с. 99-102
70. Уварова Т.Б. Формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения

наглядно- игровых средств. Работа Автор на Соискание учёной степени кандидата педагогических наук. - Москва, 2011.

71. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. программа Логопедическое работы по преодолению общего недоразвития речи у детей // в сб.
72. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Миронова С.А., Лагутина А.В. программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. -М .: Просвещение, 2009. – 250 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программа формирования логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Проблема формирования логико-грамматических конструкций является одной из актуальных проблем современной логопедии. Понимание детьми логико-грамматических конструкций является очень важным и в тоже время малоизученным аспектом лексико-грамматического строя языка. Одновременно с этим несформированность логико-грамматических конструкций в младшем школьном возрасте является одним из факторов возникновения трудностей при овладении детьми чтением и письмом. В связи с чем возникают проблемы при обучении таких детей в общеобразовательной школе.

Цель – формирование логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Рабочая программа составлена на основе:

Закона РФ от 29.12.2012г. №273-ФЗ "Закон об образовании в Российской Федерации»

На основе ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (от 29.12.14г. №1598)

Письма Минобразования РФ от 22 января 1998 г. N 20-58-07ин/20-4 "Об учителях-логопедах и педагогах-психологах учреждений образования"

Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (Министерство образования и науки Российской Федерации от 22.12.2015 г. Протокол №4/15)

Целевая аудитория: Обучающиеся младшего школьного возраста с ОНР.

Рабочая программа учителя-логопеда составлена на основе: - основной образовательной программы учреждения; - вариативной примерной адаптированной основной образовательной программы для детей с нарушениями речи; с использованием современных достижений логопедической науки и практики, специальной и детской психологии, специальной педагогики (Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой) отражающих представления о нарушениях чтения и письма у детей младшего школьного возраста.

Программа специалиста способствует достижению планируемых результатов освоения основной адаптированной образовательной программы обучающихся с ОВЗ.

При формировании понимания логико-грамматических конструкций детьми с ОНР необходимо учитывать, что эффективность коррекционной работы зависит от того, насколько будут соблюдены следующие условия:

- систематичность проведения упражнений;
- распределение их в порядке нарастающей сложности;
- подчинённость заданий выбранной цели;
- чередование и вариативность упражнений;
- воспитание внимания к речи.

Методика формирования понимания логико-грамматических конструкций, также, как и лексико-грамматического строя языка строится с учетом следующих принципов:

- комплексного подхода;
- индивидуального подхода;
- развивающего обучения;
- воспитывающего обучения;
- принцип научности в обучении;
- принцип доступности;
- принцип наглядности;
- принцип прочности усвоения знаний;
- принцип сознательности и активности;
- принцип систематичности и системности в обучении; методов: рассказ, беседа,

объяснение, демонстрация.

Для того чтобы сформировать понимание логико-грамматических структур необходимо понять насколько, ребенок сохраняет возможность понимать логико-грамматические отношения. Для этого необходимо провести системное исследование уровня понимания логико-грамматических конструкций и на основе анализа полученных результатов составить индивидуальный план для каждого ребенка группы. При проведении непосредственной образовательной деятельности рекомендуется составлять подгруппы детей с учетом общности нарушений понимания ЛГК

Приоритетными методами формирования и коррекции функции:

Формирование способности к пониманию морфологических средств языка в целом;

Формирование операций словообразования и словоизменения

Описанные выше нарушения понимания логико-грамматических конструкций не лишают ребенка активности поиска значений данных конструкций. При этом дети стараются улавливать интонационно-мелодическую структуру высказывания, ориентироваться на нее и, опираясь на отдельные дошедшие до них фрагменты, иногда догадываются об общем смысле предложенного им речевого сообщения. Поэтому необходимо в процессе коррекционного обучения использовать наряду с наглядными средствами все возможности, которые предоставляет нам интонология. Детям должно стать доступным понимание логического (смыслового) ударения внутри фразы (словосочетания).

Согласные звуки и буквы (8 ч)

Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака. Мягкий знак в конце слова. Мягкий знак в середине слова. Разделительный мягкий знак. Обозначение мягкости согласных с помощью гласных. Непарные твердые согласные звуки [ж], [ш], [ц]. Непарные мягкие согласные звуки [ч], [щ], [й]. Оглушение звонких согласных в конце слова. Оглушение звонких согласных в середине слова.

Предложение (5 ч)

Предложение. Главные члены предложения. Интонационная законченность предложения. Повествовательные предложения. Вопросительные предложения. Восклицательные предложения.

Морфологический состав слова (18 ч)

Корень как главная часть слова. Родственные слова. Дифференциация однокоренных и родственных слов. Безударные гласные в корне слова. Правописание безударных гласных в корне слова. Составление словосочетаний и предложений с родственными словами. Омонимы. Использование их в речи. Однокоренные слова и слова с омонимичными корнями. Сложные слова. Составление словосочетаний и предложений со сложными словами. Приставка. Префиксальный способ образования слов. Многозначные приставки. Суффикс. Суффиксальный способ образования слов. Окончание. Состав слова. Проверочная работа по теме «Состав слова».

Предлоги и приставки (4 ч)

Предлоги. Правописание и дифференциация предлогов и приставок. Соотнесение предлогов и глагольных приставок. Не с глаголами.

Словообразование (9 ч)

Антонимы. Использование антонимов в речи. Подбор антонимов к словам различных частей речи. Синонимы. Использование синонимов в речи. Грамматическая сочетаемость синонимов. Подбор синонимов к словам различных частей речи.

Много-значные слова. Использование многозначных слов в речи Прямое и переносное значение многозначных слов.

Связная речь (21 ч)

Составление сложносочиненных предложений. Составление сложноподчиненных предложений. Текст. Выделение признаков связного текста. Тема текста. Основная мысль текста. Деление сплошного текста на отдельные предложения. Составление связного текста из данных предложений. Редактирование текста. Грамматическое оформление текста с повторяющимися словами. Составление связного текста из деформированных предложений. Составление связного текста из предложений с пропущенными предлогами. Составление связного текста по вопросам. Составление рассказа по данному началу. Составление рассказа по его концу. Выборочное выписывание из текста по заданию. Тип текста. Текст-повествование. Характерные признаки текста-повествования. Схема построения повествовательного текста. Текст-описание. Характерные признаки текста-описания. Схема построения описательного текста. Текст-рассуждение. Характерные признаки текста-рассуждения. Схема построения рассуждения. Деление сплошного текста на абзацы. Составление связного текста из данных абзацев. Составление рассказа по материалам наблюдений.

Проверка знаний, умений и навыков (3 ч)

Итоговая проверочная работа. Зрительный диктант. Слуховой диктант. Изложение. Тест.

Календарно-тематическое планирование логопедической работы

№ п/п	Тема занятия	Характеристика деятельности обучающихся	Предполагаемые сроки проведения. Дата проведения
8	<i>Согласные звуки и буквы</i>		<i>Сентябрь</i>
1	Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака. Мягкий знак в конце слова	Различать на слух твердые и мягкие согласные. Обозначать мягкость согласных мягким знаком. Анализировать пары слов с мягким знаком и без,	
2	Мягкий знак в середине слова	наблюдать различие в лексическом значении слов. Соотносить количество звуков и букв в слове.	
3	Разделительный мягкий знак	Характеризовать функции мягкого знака. Анализировать пары слов с разделительным мягким знаком и без. Наблюдать различие в лексическом значении слов. Соотносить количество звуков и букв в слове. Соотнесение количества звуков и букв в слове. Уточнять правила правописания разделительного мягкого знака.	

4	Обозначение мягкости согласных с помощью гласных	Различать мягкие и твердые согласные и правильно обозначать их на письме. Устанавливать позиции в слове, в которых буквы Е, Ё, Я, Ю обозначают два звука Осуществлять самоконтроль при определении функции букв Ё, Ю, Я, находить слова, в которых эти буквы не обозначают мягкость Проводить анализ по заданным признакам. Анализировать пары слов, наблюдать за изменением лексического значения. Объяснять функцию букв гласных звуков как показателей мягкости предыдущего согласного.	
5	Непарные твердые согласные звуки [ж], [ш], [ц]	Применять правила написания слов с непарными твердыми согласными [ж], [ш], [ц], правила написания сочетаний <i>жи-ши</i> . Упражняться в написании слов с непарными твердыми согласными [ж], [ш], [ц]. Осуществлять анализ слов с непарными твердыми согласными.	
6	Непарные мягкие согласные звуки [ч], [щ], [й]	Применять правила написания слов с непарными мягкими согласными [ч], [щ], [й], правила написания сочетаний <i>ча-ща, чу-щу</i> . Упражняться в написании слов с непарными мягкими согласными [ч], [щ], [й]. Осуществлять анализ слов с непарными мягкими согласными.	
7	Оглушение звонких согласных в конце слова	Применять правила написания слов со звонким согласным в конце и в середине слова. Упражняться в подборе проверочных слов. Осуществлять анализ слов.	
8	Оглушение звонких согласных в середине слова		
5	Предложение		Октябрь
9(1)	Предложение. Главные члены предложения	Составлять предложения из набора слов. Определять последовательность слов в предложении. Применять правила написания предложений. Использовать алгоритм нахождения главных членов. Находить и графически обозначать грамматическую основу в предложении. Знакомиться с однородными главными членами предложения.	
10(2)	Интонационная законченность предложения	Составлять предложения из набора слов, выбирать необходимые знаки препинания в конце предложений. Различать различные виды интонации. Применять правила обозначения границ предложения на письме.	
11(3)	Повествовательные предложения		
12(4)	Вопросительные предложения		
13(5)	Восклицательные предложения		
18	Морфологический состав слова		Октябрь-декабрь
14(1)	Корень как главная часть слова. Образование однокоренных слов	Находить общую часть в группах слов. Уточнить понятия «корень», «однокоренные слова». Наблюдать за словами с омонимичными корнями. Выделять единый корень в серии слов. Образовывать однокоренные слова, относящиеся к различным частям речи. Составлять словосочетания и предложения с	

		<p>однокоренными словами. Находить однокоренные слова в тексте. Графически обозначать корень слова.</p>	
15(2)	Родственные слова	<p>Подбирать однокоренные и родственные слова. Различать родственные слова и формы одного и того же слова. Устанавливать различие родственных слов и слов с омонимичными корнями. Упражняться в подборе родственных слов. Составлять словосочетания и предложения с однокоренными словами. Группировать слова по значениям. Определять значения слов. Графически обозначать корень слова.</p>	
16(3)	Дифференциация однокоренных и родственных слов	<p>Упражняться в подборе родственных слов. Составлять словосочетания и предложения с однокоренными словами. Группировать слова по значениям. Определять значения слов. Графически обозначать корень слова.</p>	
17(4)	Безударные гласные в корне слова	<p>Упражняться в подборе родственных слов. Использовать правило обозначения безударных гласных в корне слова. Подбирать проверочные слова.</p>	
18(5)	Правописание безударной гласной в корне слова	<p>Составлять словосочетания и предложения с однокоренными словами. Графически обозначать корень слова.</p>	
19(6)	Составление словосочетаний и предложений родственными словами	<p>Подбирать однокоренные и родственные слова. Упражняться в составлении словосочетаний и предложений с использованием однокоренных и родственных слов. Графически обозначать корень слова.</p>	
20(7)	Омонимы. Использование их в речи	<p>Различать однокоренные слова и слова с омонимичными корнями, определять их отличительные признаки. Наблюдать за словами, сходными по звучанию.</p>	
21(8)	Однокоренные слова и слова с омонимичными корнями	<p>Подбирать однокоренные слова, слова с омонимичными корнями. Определять лексическое значение слов. Упражняться в составлении предложений. Графически обозначать корень слова.</p>	
22(9)	Сложные слова	<p>Наблюдать за способами словообразования сложных слов. Выделять соединительную гласную <i>о (е)</i> в середине слова. Определять лексическое значение сложных слов. Составлять словосочетания и предложения со сложными словами. Графически обозначать корень слова.</p>	
23(10)	Составление словосочетаний и предложений со сложными словами	<p>Упражняться в составлении словосочетаний и предложений с использованием сложных слов. Применять способы образования сложных слов и объяснять их лексическое значение. Графически обозначать корень слова.</p>	
24(11)	Приставка. Ее роль в изменении значения слова	<p>Знакомиться с приставкой как частью слова. Выделять и отмечать приставки в предложенных рядах слов. Различать слова с приставками и слова, корень которых начинается со сходных звукосочетаний. Графически обозначать приставки. Объяснять смысловоразличительную роль приставки. Применять правила правописания приставок.</p>	

25(12)	Префиксальный способ образования слов	Объяснять значение приставок. Подбирать родственные слова с различными приставками. Анализировать значение слов.	
26(13)	Многозначные приставки	Графически обозначать приставки и корни. Образовывать слова с помощью приставок. Подбирать слова, противоположные по значению. Применять правила правописания приставок. Составлять словосочетания и предложения с новыми словами.	
27(14)	Суффикс	Знакомиться с суффиксом как частью слова. Наблюдать за образованием новых слов и выделять суффиксы, с помощью которых они образованы (суффиксы профессий, уменьшительно-ласкательные суффиксы, суффиксы увеличения, прилагательных и глаголов).	
28(15)	Суффиксальный способ образования слов	Находить суффиксы в словах и графически их выделять . Объяснять значение слов, образованных с помощью разных суффиксов. Находить и исправлять ошибки в разборе слова.	
29(16)	Окончание	Знакомиться с изменяемой частью слова – окончанием. Графически обозначать окончания. Изменять слова по числам, родам, падежам.	
30(17)	Состав слова	Находить слова в соответствии с данной морфемной схемой. Наблюдать за словами, образованными приставочно-суффиксальным способом, определять способ образования слов. Конструировать слова в соответствии с заданной моделью. Уточнять значение слов. Восстанавливать деформированные слова.	
31(18)	Проверочная работа по теме «Состав слова»	Правильно выполнять задания по изученным темам. Контролировать правильность и аккуратность собственных записей.	
4	Предлоги и приставки		Январь
32(1)	Предлоги	Различать предлоги по значению. Находить и фиксировать предлоги в предложении.	
33(2)	Правописание и дифференциация предлогов и приставок	Использовать правила написания предлогов со словами. Правильно употреблять предлоги на письме.	
34(3)	Соотнесение предлогов и глагольных приставок	Составлять словосочетания и предложения с использованием предлогов. Применять правила написания предлогов со словами, приставок. Различать предлоги и приставки. Наблюдать за сходными по произношению предлогами и приставками. Различать слова с приставками и слова с предлогами, которые начинаются со сходных звуко сочетаний (доплыть до берега). Графически обозначать предлоги и приставки.	
35(4)	Не с глаголами	Применять правила написания <i>не</i> с глаголами.	

9	Словообразование		Февраль-март
36(1)	Антонимы	Наблюдать за словами, имеющими противоположное значение. Находить антонимы в текстах. Подбирать антонимы к предложенным словам. Выбирать из ряда слов антонимы.	
37(2)	Использование антонимов в речи	Подбирать антонимы к разным значениям многозначного слова.	
38(3)	Подбор антонимов к словам различных частей речи	Использовать антонимы в речи	
39(4)	Синонимы. Грамматическая сочетаемость синонимов	Наблюдать за сходством в значении синонимов. Выбирать из ряда слов синонимы.	
40(5)	Подбор синонимов к словам различных частей речи	Самостоятельно подбирать синонимы к словам. Находить в тексте повторы слов и заменять их синонимами.	
41(6)	Использование синонимов в речи	Выбирать из пары синонимов слово, подходящее к заданному предложению. Находить синонимы в тексте и формулировать их общее значение.	
42(7)	Многозначные слова	Знакомиться с многозначными словами. Составлять предложения с использованием многозначных слов.	
43(8)	Использование многозначных слов в речи	Опознавать слова в переносном значении. Обобщать и систематизировать знания о многозначных словах.	
44(9)	Прямое и переносное значение многозначных слов	Подбирать антонимы и синонимы к многозначным словам. Объяснять значение выражений с многозначными словами с переносным значением.	
21	Связная речь		Апрель-май
45(1)	Составление сложносочиненных предложений	Наблюдать за предложениями с несколькими грамматическими основами. Знакомиться с понятиями «сложное предложение», «сложносочиненное предложение». Находить в тексте сложносочиненные предложения. Упражняться в самостоятельном составлении сложносочиненных предложений из двух простых с использованием союзов И, А, НО. Графически обозначать грамматические основы предложений. Выделять простые предложения в составе сложносочиненного предложения.	
46(2)	Составление сложноподчиненных предложений	Знакомиться с понятием «сложноподчиненное предложение». Находить в тексте сложные предложения с союзами ПОТОМУ ЧТО, ЧТОБЫ. Задавать вопросы от главной части сложноподчиненного предложения к зависимой. Находить, анализировать, исправлять смысловые, лексические, логические и грамматические ошибки в предложении. Выявлять причинно-следственные связи в сложноподчиненных предложениях. Конструировать сложноподчиненные предложения.	

47(3)	Текст. Выделение признаков связного текста. Тема текста	Выделять признаки текста, определять тему текста. Устанавливать связь предложений в тексте.	
48(4)	Основная мысль текста	Называть признаки текста. Понимать содержание текстов. Определять темы текста, основную мысль. Подбирать заголовки к текстам.	
49(5)	Деление сплошного текста на отдельные предложения	Выделять предложения из текста. Обозначать границы предложения. Оформлять предложения, используя правила. Понимать содержание текстов. Определять темы текста, основную мысль. Подбирать заголовки к текстам.	
50(6)	Составление связного текста из данных предложений	Располагать предложения в правильной последовательности для получения связного рассказа. Определять темы текста, основную мысль, озаглавливать текст. Оформлять предложения, используя правила.	
51(7)	Редактирование текста	Находить лишние предложения, слова, не соответствующие теме. Находить логические ошибки в предложениях. Редактировать простые предложения с повторяющимися словами. Конструировать сложноподчиненные предложения.	
52(8)	Составление связного текста из деформированных предложений	Устанавливать связь слов в предложении. Составлять предложения, располагая слова в правильной логической последовательности. Составлять связный текст из деформированных предложений.	
53(9)	Составление связного текста из предложений с пропущенными предлогами	Дополнять предложения подходящими по смыслу словами, предлогами для получения связного рассказа. Грамматически правильно оформлять предложения. Устанавливать связность и последовательность предложений в тексте. Определять тему, основную мысль текста. Озаглавливать текст.	
54(10)	Составление связного текста по вопросам	Составлять связный текст путем ответа на вопросы. Записывать связный рассказ. Анализировать составленные тексты. Определять тему, основную мысль текста.	
55(11)	Составление рассказа по данному началу	Дополнять рассказ предложениями. Устанавливать последовательность передачи событий.	
56(12)	Составление рассказа по его концу	Определять тему, основную мысль текста. Озаглавливать текст.	
57(13)	Выборочное выписывание из текста по заданию	Выписывать из текста слова, предложения, отрывки по заданию логопеда.	
58(14)	Тип текста. Текст-повествование. Характерные признаки текста-повествования	Знакомиться с характеристиками текста-повествования. Определять последовательность частей. Делить текст на части.	
59(15)	Схема построения повествовательного текста	Определять тему и главную мысль текста и его частей. Составлять план связного высказывания.	

		Составлять повествовательный текст с опорой на план.	
60(16)	Текст-описание. Характерные признаки текста-описания	Знакомиться с характеристиками текста-описания. Определять последовательность частей. Составлять план текста.	
61(17)	Схема построения описательного текста	Определять тему и главную мысль текста и его частей. Составлять описательный текст.	
62(18)	Текст-рассуждение. Характерные признаки текста-рассуждения	Знакомиться с характеристиками текста-рассуждения. Определять последовательность частей. Составлять план текста.	
63(19)	Схема построения рассуждения	Конструировать сложноподчиненные предложения. Осуществлять смысловой анализ составляющих частей предложения. Анализировать текст.	
64(20)	Деление сплошного текста на абзацы. Составление связного текста из данных абзацев	Делить текст на части, определять главную мысль каждой части текста, озаглавливать ее. Составлять план. Располагать абзацы в правильной последовательности для получения связного рассказа. Определять тему и основную мысль текста, озаглавливать текст.	
65(21)	Составление рассказа по материалам наблюдений	Грамматически правильно оформлять предложения. Редактировать, анализировать составленный текст. Обсуждать тему рассказа, основную мысль сочинения.	
3	Проверка знаний, умений и навыков		Май
66(1)	Итоговая проверочная работа. Зрительный диктант. Слуховой диктант.	Записывать под диктовку слова, предложения, текст. Осуществлять безошибочное списывание с образца. Контролировать правильность и аккуратность собственных записей	
67(2)	Изложение	Письменно излагать содержание прочитанного . Применять ранее изученные правила. Грамматически правильно оформлять предложения, правильно согласовывая слова. Контролировать правильность и аккуратность собственных записей.6	
68(3)	Тест	Правильно выполнять задания по изученным темам. Контролировать правильность и аккуратность собственных записей.	

Комплекс упражнений «Умные задания» по развитию у младших школьников с ОНР логико-грамматических конструкций.

Тема «Посуда» «Ответь» Кувшин выше вазы, но ниже графина. Что самое высокое? Самое низкое? Кастрюля легче сковороды, но тяжелее чайника. Что самое легкое? Выполнение многоступенчатых инструкций: - Возьми ложку, положи в чашку, чашку поставь на салфетку. «Нарисуй» - рисование по инструкции. - в центре листка тарелку; справа от тарелки - нож; слева от тарелки - вилку; в правом верхнем углу – чашку; под чашкой – блюдце; в левом нижнем углу – стакан; над стаканом – вазу.

Тема «Продукты» «Бывает – не бывает» Повар варит суп. Суп варит повар. Суп варит повара. Суп сварен поваром. Поваром сварен суп. Повар сварен супом. Супом сварен повар. «Что раньше? Что позже?» Мама сварила борщ после того, как порезала овощи. Бабушка замесила тесто после того, как просеяла муку. Перед тем, как идти на прогулку, Ваня съел бутерброд. Компот сварили раньше, чем суп, но позже, чем кашу. Папа прочел газету после того, как позавтракал. Таня поужинала после того, как поиграла в куклы. «Угадай, какой сок (суп)?» - выбрать среди представленных картинок. Какой сок находится между апельсиновым и ананасовым? Справа от яблочного? Над грушевым? И т.п.

Тема «Зима» «Ответь» Вика и Маша вышли гулять. Одна каталась на коньках, другая – на санках. Маша каталась не на коньках. На чем каталась Вика? Петю катает Коля. Кто сидит на санках? В Мишино плечо попал Ванин снежок. Кто кидался снежками? Оттепели сменились морозами. Что было вначале, что – потом. «Рассыпанные предложения» Снежная зима наступила. Укрыл снег землю пушистый. На узоры красивые окна. Висят деревьях на кормушки. Воробьи зерна и клюют синицы. Мальчики, на, санки, и, катаются, девочки. Снежки, играют, в, мальчики. Снежинки, падать, легкие, тихо. «Как правильно?» Зима перед осенью или осень перед зимой? Январь после декабря или декабрь после января? Зимний день короче, чем осенний или осенний день короче, чем зимний?

«Исправь» Наступила зима, потому что реки покрылись льдом. Появились большие сугробы, поэтому начался снегопад. Снег стал липким, потому что дети лепили снеговиков. «Объясни, как ты понимаешь». Толкование пословиц и поговорок. Любишь кататься – люби и саночки возить. Береги нос в большой мороз. Мороз не велик, да стоять не велит. «Вопросы на засыпку!». Развитие умения отвечать на вопрос полным предложением. Чего больше – снегопадов или снежинок? Чего меньше – зим или зимних месяцев? «Исправь ошибку». Развитие логического мышления, слухового внимания. Лыжнику нужна клюшка. Конькобежцу нужны лыжи. Саночнику нужны

коньки. Хоккеисту нужны санки. Зимой дети катаются на лыжах, велосипеде, лепят снежную бабу, прыгают через скакалку, играют в хоккей, футбол, загорают, стоят снежную крепость.

Тема «Зимующие птицы» «Ответь» Голубь больше галки, но меньше вороны. Кто больше всех? Кто меньше всех? Синицы прилетели на кормушку раньше воробьев, но позже чечеток. Кто прилетел первым? Последним? На рябине много птиц. Снегири сидят выше, чем поползни, но ниже свиристелей. Кто всех выше? Ниже всех? Мы покормили птиц после завтрака. Что мы сделали сначала? Что потом?

«Без чего не может быть?» Снегирь: снег, рябина, кормушка, клюв? «Размести птиц» (на листе бумаги, изображении елки или дерева) под, над, между, справа от..., слева от... «Угадай птицу» - выбрать среди представленных картинок Эта птица находится между совой и дятлом. Кто это? И т.п. «Рассыпанные предложения» Сидеть, синичка, ветка, на. «Как правильно?» Воробей подвижнее голубя или голубь подвижнее воробья. Синица крупнее галки или галка крупнее синицы.

Тема «Времена года» «Это правильно?» Перед весной лето. За летом осень. После весны наступает зима. Светит солнце, потому что на улице тепло. Шел дождь, потому что я взял зонт. «Четвертый лишний» Ручей, капель, метель, проталина. Велосипед, лыжи, санки, коньки. Дождь, снег, осадки, град. Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь. Загорать, играть в футбол, подкармливать птиц, собирать землянику. «Закончи предложение» Если осенью холоднее, чем летом, значит летом... Если летом дни длиннее, чем зимой, значит зимой... Если летний дождик теплее, чем осенний, значит осенний дождик... Если летом солнце поднимается выше, чем зимой, значит зимой... Если весной летом холоднее, чем летом, значит летом... Если летом птицы поют громче, чем осенью, значит осенью...

Тема «Школа» «Положи ручку» На столе ручка и пенал. Ребенку предлагается положить ручку в, на, под, над, перед, за, справа, слева от пенала. «Где лежит карандаш?» Положите карандаш на тетрадь (в, под, над, перед, за, справа, слева) и предложите ребенку определить и назвать его положение относительно тетради. «Назови соседей числа» Назовите любое число первого десятка, а будущий школьник определит «соседей» этого числа слева и справа (до и после него). «Это правильно?» За осенью наступает лето. Как только закончится сентябрь, дети пойдут в школу. «Ответь» Света старше Маши. Кто моложе? Ваню обогнал Петя. Кто отстал? Диму ударил Миша. Кому больно? Кто драчун?

Тема «Домашние животные» «Без чего не может быть?» Собака: кость, конура, шерсть, ошейник, хозяин? Лошадь: грива, овес, конюшня, седло? Корова: молоко, вымя, трава, ведро? Кошка: мышка, мясо, когти, блюдце, молоко? Коза: рога, дом, трава, веревка?

«Покажи» - предлагается посмотреть на картинку (человек с собакой) Где хозяин собаки? Где собака хозяина? «Как правильно?» Телега везет лошадь или лошадь везет телегу. Собака меньше кошки или кошка меньше собаки. Мышка убегает от кошки или кошка убегает от кошки. Хозяин помогает охотиться собаке или собака помогает охотиться хозяину.

Тема «Дикие животные» «Закончи предложение» Если жираф выше тигра, значит тигр... Если слон тяжелее зебры, значит зебра... Если крокодил длиннее ящерицы, значит ящерица... Если лев сильнее черепахи, значит черепаха... Если гепард бежит быстрее носорога. Значит носорог... «Родственники» или чем похожи – найти сходный признак Ёлка – родственница ежа, потому что... Клубок – родственник ежа, потому что... Медведь – родственник ежа, потому что... «Ответь» Волка укусила оса. Кто кусался? Кому больно? Волк поймал зайца. Кто слабее? У крысы зубы больше, чем у мыши, но меньше, чем у зайца. У кого самые большие зубы? «Сосчитай!» Из-за куста видно восемь заячьих ушей. Сколько нужно морковок, чтобы угостить каждого зайца по одной?

Тема «Насекомые» «Ответь» Собаку укусила оса. Кому больно? «Кто где спрятался от дождя?» Гусеница заползла не под гриб и не под листок. Божья коровка – не под листок и не под пенёк. Муравей – не под гриб и не под пенёк. Тема «Семья» «Покажи, где...» (на картинке мама с дочкой; брат с сестрой) Мамина дочка; дочкина мама; мама дочки; дочка мамы. Где сестра брата? Брат сестры? «Ответь» Света старше Наташи. Кто моложе? Ваня выше Пети. Кто ниже? Петю ударил Ваня. Кто драчун? Сашу встретил Миша. Кто приехал? Витю слушал дедушка. Кто говорил? Брат отца и отец брата – одно и то же? Таня старше Лены, но моложе Кати. Кто самый старший? «Что сначала?» Мама позавтракала после того, как накормила кота. Что она сделала сначала? Мы пошли гулять перед ужином. Что было раньше? Дима уехал раньше Оли, но позже Кати. Кто уехал раньше всех? Позже? «Кто на чем катался?» Андрей катался не на велосипеде и не на роликах. Артём - не на самокате и не на роликах. Сергей – не на велосипеде и не на самокате. «Кто чем ёлку украшал?» Девочки украшали ёлку шариками, звездочками и мишурой. Лиза украшала не шариками и не звездочками. Катя – не мишурой и не звездочками. Чем украшали Юля?

Тема «Овощи, фрукты, ягоды» «Ответь» Груша тяжелее яблока, но легче банана. Что самое тяжелое? Самое лёгкое? Яблоко кислее ананаса, но слаще лимона. Какой фрукт самый сладкий? Малина крупнее земляники, но мельче клубники. Какая ягода крупнее всех? Мельче всех? Брусника поспевает раньше клюквы, но позже черники. Какая ягода поспевает позже всех? Раньше всех? «Какой сок выбрали девочки?» Юля

любит не ананасовый и не виноградный сок. Кира любит не апельсиновый и не ананасовый сок. Вера любит не виноградный и не апельсиновый. Тема «Транспорт» «Кто на чем?» Мальчики отправились в путешествие. Миша не плыл и не ехал. Коля не ехал и не летел. Максим не летел и не плыл. Кто на чем?

Список литературы

Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников: пособие для логопеда. Ч. 1: Устная связная речь. Лексика. / Н. Г. Андреева; под ред. Р. И. Лалаевой. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 182 с.

Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников: пособие для логопеда. Ч. 2: Предложение. Текст / Н. Г. Андреева; под ред. Р. И. Лалаевой. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 302 с.

Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников: пособие для логопеда.

Андрюхова Л.Л., Шевердина Н.А. Дидактический материал по развитию речи в начальной школе / Серия «Учение с увлечением». – Ростов-н/Д, 2003.

Городилова В.И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков. Издательство: Дельта. Год: 1999.

Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Кн. Для логопедов. — М.: Просвещение, 1991.— 224 с.

Зегебарт Г.М. учение без мучения. Коррекция дисграфии. Рабочие материалы. – М.: Генезис, 2010. – 120 с.

Зубарева Л.В. Коррекция письма на уроках. 3-4 классы: задания и упражнения. – Волгоград: Учитель, 2009. – 143 с.

Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб.: СПбАППО, 2004. - 172 с.

Логопедическая работа в школе: пособие для учителей-логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей / О.А. Ишимова, О.А. Бондарчук. – М.: Просвещение, 2012. – 2012. – 176.: ил. – (Работам по новым стандартам).

Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.

Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.

Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по

предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М.: АРКТИ, 2007. — 360 с: ил.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье актуализируется проблема формирования логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, представлены основные нарушения речи у детей с общим недоразвитием речи, рассмотрены основные затруднения младших школьников, связанные с построением логико-грамматических конструкций.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нарушения речи, логико-грамматические конструкции, младший школьный возраст.

Проблема развития речи детей младшего школьного возраста с ОНР не теряет своей актуальности на протяжении многих лет, ведь именно в этом возрасте ребенок овладевает коммуникативными навыками в силу особой чувствительности к речевым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) отмечают обязательную логопедическую помощь детям с общим недоразвитием речи (ОНР). Развитие речи детей в норме и патологии подчиняется тем же законам и проходит одинаковые этапы. Но есть важные различия, которые позволяют говорить об общем недоразвитии речи младшего школьника, которые отражены в работах исследователей в области специальной педагогики (Б.М. Гриншпун, Т.В. Волосовец, И.А. Зимина, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова, Н.А. Никашин, У.К. Орфинская, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская). Спонтанное речевое развитие детей с речевой патологией протекает замедленно и своеобразно, из-за чего отдельные звенья речевой системы долгое время остаются несформировавшимися (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.Б. Халилова). Дети с нарушениями речевого развития – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух и интеллект, но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон психики.

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР представлена в трудах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркина, О.Е. Грибовой и др. Как известно из специальной литературы, наиболее частыми в структуре дефекта у детей с речевыми патологиями являются трудности коммуникации, негативные эмоциональные переживания при осознании ограничений, связанных с состоянием здоровья (В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова, Е.А. Грибанова).

При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов языковой системы, относящихся к звуковым и смысловым сторонам. В то же время одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности логико-грамматической стороны речи. Формирования логико-грамматических конструкций представляет особую сложность в коррекционной работе, поэтому этой проблеме следует уделить особое внимание.

В методике обучения грамматике существует логико-грамматическое направление, основоположником которого был Ф. Буслаев. Ученый настаивал, чтобы ученик практическим путем узнавал обо всех формах речи в постоянных органических связях с мнением, им выраженным, поэтому советовал при знакомстве с грамматическими законами особое внимание уделять наблюдению за языковыми явлениями на материале лучших литературных произведений, образцах живого народного языка [1, с. 26]. Представителями логико-грамматического направления были также и И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, В.П. Шереметьевский.

К сожалению, существует категория детей, которые, несмотря на все достижения современной науки в области обучения языку и речи, не способны полноценно овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками. Это дети с нарушениями речевого развития. Дети с нарушением речи относятся к неоднородной и многочисленной группе, для которой овладение как устной, так и письменной речью – основной путь личностного развития. Аспектами формирования и усвоения логико-грамматических структур у детей с нарушениями речи занимались такие ученые, как А.Р. Лурия, И.А. Марченко, Е.Ф. Соболевич, В.Н. Тищенко и другие.

Многие ученые занимались проблемой изучения речи детей-логопатов младшего школьного возраста, но некоторые аспекты в вопросе усвоения логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи остаются недостаточно изученными и обоснованными, и это все обуславливает актуальность выбранной темы.

Термин «логико-грамматические конструкции» не раскрывается в словарях, но ряд авторов Л.А. Головей, А.Р. Лурия, Е.Ф. Рыбалко, рассматривают логико-

грамматические конструкции как логику мышления, выраженную в грамматических категориях. Логико-грамматические конструкции – это сложные синтаксические структуры, которые выражаются в причинно-следственных, пространственных и временных отношениях.

Основой формирования синтаксических понятий является логическое мышление, поэтому оно неоднократно рассматривалось в психологии как составляющая речемыслительной деятельности. В психолингвистической науке доказано, что существует связь между логическими категориями (понятие, суждение) и языковыми единицами (слово, словосочетание, предложение). Изучение в школе синтаксиса имеет целью, во-первых, постепенно формировать у ребенка правильное представление о языке как особой сфере действительности; во-вторых, повышать уровень развития речи школьников. Основной задачей в работе над синтаксисом является формирование у младших школьников навыков правильного построения различных типов предложений и умение сочетать их в связное высказывание. Также отдельным видом работы является развитие у детей понимания и применения логико-грамматических конструкций, основанного на уже сложившихся у детей умениях содержать основную смысловую ситуацию, выраженную в предложении [1, с. 28].

Понимание и воспроизведение различных синтаксических конструкций является сложным процессом, и включает в себя развитие мышления как в процессе порождения речевого высказывания: во время построения смысловой программы высказывания, выбора языковых единиц (слов, грамматических форм) в соответствии с их значением, контроля за построением речи; так и в процессе понимания высказывания, которое строится с одновременным учетом значения всех единиц, которые в него входят (слов, их последовательности, грамматического оформления, структуры предложения) и предусматривает взаимосвязь различных уровней анализа и синтеза [3, с. 112].

Итак, грамматические операции являются чрезвычайно сложными и требуют достаточно высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности.

У детей с нормальным речевым развитием на начало обучения в школе уже сформирована грамматическая система русского языка: усвоены все грамматические категории (род, число, падежные окончания и т.д.), все грамматические формы. В речи ребенка присутствуют все типы как простых, так и сложных предложений с союзами и союзными словами. Младший школьник может легко создавать новые слова с помощью суффиксов, приставок, родственные и однокоренные слова. Овладевает навыками коррекции и самокоррекции речи, замечает и исправляет грамматические ошибки [1, с. 221].

Характерной чертой речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями является общее недоразвитие речи, что выражается в неполноценности как звуковой, так и фонематической, лексической, грамматической сторон речи. В результате у большинства детей указанной категории наблюдается ограниченность мышления, речевых обобщений, наблюдается задержка в формировании семантических полей [6, с. 332].

В младшем школьном возрасте одной из самых распространенных речевых патологий является общее недоразвитие речи, которое обусловлено несформированностью или расстройством на ранних этапах онтогенеза собственно речевых, психологических и нейрофизиологических механизмов при первично сохраненном слухе и интеллекте [6, с. 341]. У детей с таким диагнозом нарушаются все компоненты речевой деятельности, в частности употребление и образование инвертированных, сложносочиненных, сложноподчиненных предложений, понимание и образование пассивных синтаксических конструкций, предложений с парадоксальным смыслом. Эти нарушения возникают из-за недостаточности усвоения логико-грамматических отношений.

У детей с ОНР формирование грамматического строя речи происходит с большими осложнениями, чем овладение активным и пассивным словарями. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основании большего количества языковых правил [4, с. 5-6].

В целом в младшем школьном возрасте у ребенка уже сформированы речевые, двигательные навыки, элементарные умения художественно-изобразительной деятельности, развивается самосознание, которое является основой для использования коррекционных методик. Необходимость формирования логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР особое внимание обращали такие авторы как Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. Вопросы коррекции логико-грамматической стороны речи у младших школьников занимались Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина. Анализ специальной педагогической, логопедической литературы и педагогической практики свидетельствует об увеличении количества детей младшего школьного возраста с нарушениями психофизического развития (в частности, речи), что обуславливает трудности в овладении программами обучения и воспитания детей младшего школьного возраста в условиях образовательной организации, что трансформируется в недостаточную речевую подготовку детей и недостатки познавательной деятельности, поведения и личности ребенка в целом. Дети с нарушениями речи, а среди них и дети с ОНР, относятся к

неоднородной и многочисленной группе, для которой овладение устной речью – путь развития, адаптации, интеграции.

Актуальность проблемы выявления особенностей сформированности логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР младшего школьного возраста обусловлена необходимостью построения наиболее эффективной коррекционной работы, требующей использования таких педагогических технологий, которые должны обеспечить детям гармоничное развитие личности, создание психологической базы для дальнейшего обучения и социальной адаптации.

Литература:

73. Андрусишина, Л. Е. Психологические характеристики общефункциональных механизмов речи у старших дошкольников с ОНР [Текст] / Л. Е. Андрусишина // Теория и практика современной логопедии. –Вып. 4. – М. : Актуальное образование, 2007. – С. 18-23
74. Бурачевская О. В. Обучение грамоте детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи [Электронный ресурс] // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №2. – С. 75-79. – URL <https://moluch.ru/th/1/archive/34/1048/> (дата обращения: 20.03.2019).
75. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. Монография из сборника. –М. : Смысл; Эксмо, 2005. – 410 с.
76. Лалаева, Р. И., Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб., 2001. – 330 с.
77. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Под ред. А. Г. Московкиной. –М. : Классика Стиль, 2003. – 320 с.
78. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. М. :Классикс. Стиль., 2003. – 340 с.
79. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева. М. : ГНОМ и Д, 2010. – 128 с.
- 80.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Буланова Анна Андреевна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛОГм-1801z
Название работы	«Формирование логико- грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи»
Процент оригинальности	59

Дата 25.01.2021

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося Буланова Анна Андреевна

Тема ВКР: Формирование логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

1. *Актуальность* исследования раскрыта во введении.

2. *Научная и практическая значимость ВКР.* В сводной таблице результатов исследования сформированности логико-грамматической стороны речи (стр. 38) представлены баллы и уровни выполнения диагностических заданий, качественный анализ выполнен поверхностно, непонятно, какие логико-грамматические конструкции были у детей более сохранены, а какие нарушены. В работе нет выписок или сводных таблиц выявленных нарушений с качественной характеристикой трудностей обучающихся, не описан дифференцированный подход к коррекционной работе с учетом уровня сформированности изучаемых навыков. Таким образом научная и практическая значимость данной работы раскрыта недостаточно.

3. *Общая грамотность и качество оформления* выпускной квалификационной работы соответствует предъявляемым требованиям по оформлению работы частично, имеются замечания к использованию терминологии и аббревиатуры, например, стр. 16: ««Фонетическое недоразвитие речи» (далее ФНМ)...», «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи» (далее ФФНМ)...».

Список источников и литературы оформлен не по ГОСТу.

4. Вопросы и замечания

1. Какую систему оценки вы использовали, судя по таблице – это 40 баллов (стр. 38), а в тексте пишете, что максимальное количество баллов – 100 (стр. 32).

2. Кем была разработана и насколько полно реализована в ходе обучающего эксперимента представленная программа коррекционной работы (Приложение 1.)?

3. Кто проводил коррекционную работу в КГ, а кто в ЭГ, сколько по времени длился эксперимент и в какой форме?

4. В чем заключались отличия в коррекционной работе с детьми, набравшими в ходе констатирующего эксперимента 13-18 баллов и с детьми, набравшими от 18 баллов до 30?

5. Общая оценка работы

Выпускная квалификационная работа Булановой А.А. соответствует требованиям, может быть представлена к защите.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О.: Каракулова Елена Викторовна

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза ИСО УрГПУ

Уч. звание: кандидат педагогических наук

Уч. степень: доцент

Подпись _____ 

Дата 02.02.2021

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: Формирование логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Обучающийся **Буланова Анна Андреевна** при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Проявила недостаточный уровень самостоятельности и ответственности: обращалась за консультациями к научному руководителю, но обращения имели формальный характер, рекомендации научного руководителя в процессе работы над текстом ВКР не учитывались.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

Владеет базовыми теоретическими основами профессиональной деятельности, при отборе методических средств в соответствии с поставленными задачами логопедической работы, при анализе результатов допускает ошибки. Например, для изучения логико-грамматических конструкций языка у младших школьников рекомендован метод анкетирования родителей и т.д.

3. Замечания и рекомендации

1. Экспериментальная часть исследования, как пишет автор, проводилась на базе МАОУ СОШ № 2 имени Ж.И. Алферова г. Туринска Свердловской области. Чем автор объяснит наличие большого количества младших школьников с недоразвитием логико-грамматических языковых конструкций в данной образовательной организации?

2. Какова цель применения метода анкетирования в исследовании? Какие результаты получены с его помощью?

3. В каких источниках представлены описанные диагностические методики О.А. Безруковой, О.Н. Каленкова, И.Н. Брушневской? Какова цель применения этих методик при изучении логико-грамматических конструкций языка?

4. Следует обратить внимание на небрежное отношение к оформлению работы. Например, в списке источников нет алфавитного порядка.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Булановой Анны Андреевны выполнена на низком уровне, несоответствует формальным требованиям и может быть представлена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Филатова Ирина Александровна

Должность: заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: кандидат педагогических наук

Подпись  (Филатова И.А.)

Дата 29.01.2021

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу на тему: **Формирование логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа посвящена исследованию одной из актуальной тем, посвященных формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Актуальность и необходимость работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Актуальность проблемы выявления особенностей сформированности логико-грамматической стороны речи у детей с ОНР младшего школьного возраста обусловлена необходимостью построения наиболее эффективной коррекционной работы, требующей использования таких педагогических технологий, которые должны обеспечить детям гармоничное развитие личности, создание психологической базы для дальнейшего обучения и социальной адаптации.

Работа состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, списка литературы, приложений.

Во введении обоснована актуальность темы работы, ее цель и задачи, определена ее теоретическая и практическая значимость, объект, предмет, методы исследования.

В первой главе рассматриваются характеристики общего недоразвития речи, как основного нарушения речевого развития детей, дана характеристика логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Во второй главе автор обращается к методике логопедического обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, проводит анализ данных обследования логико-

грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. В третьей главе автор предлагает содержание логопедической работы по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Результаты исследования безусловно могут быть использованы в практической деятельности специалистами по формированию логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Работа носит завершенный научный характер. Следует отметить, внутреннюю согласованность исследования, логичность, структурированность и цельность текста работы, обоснованность использованных методов, полноту описания и содержательность интерпретаций результатов исследования. Работа отвечает основным требованиям, предъявляемым к подобного рода исследованиям. Замечаний к работе нет.



Рекомендуемая оценка рецензента «отлично»